

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**Jak udržet a rozvíjet vnitřní motivaci u dětí  
na počátku školní docházky**

**How to keep and develop the children's inner motivation  
at the beginning of the school attendance**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Vaishali Vaculíková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Závěrečná práce dokončena: únor 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a dalších zdrojů. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Podpis: .....

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla moc poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Tereze Krčmářové Ph.D. za citlivé vedení a cenné inspirativní návrhy.

Dále děkuji mé rodině za podporu a trpělivost.

**ABSTRAKT:**

Práce se zaměřuje na téma udržování a rozvíjení vnitřní motivace žáků k učení v první třídě waldorfské základní školy, kde autorka působí jako třídní učitelka. Teoretická část obsahuje charakteristiku pojmu vnitřní motivace, její druhy a popisuje, jaké metody slouží k jejímu udržení. Dále popisuje specifika pojetí výuky ve waldorfské škole.

V praktické části používá diplomantka metodu akční učitelský výzkum ke sledování čtyř vybraných žáků z její třídy. V průběhu jednoho školního roku průběžně stanovuje co nejvýhodnější strategie výuky tak, aby byla podpořena jejich vnitřní motivace k učení. Výsledky výzkumu prokazují, že pokud jsou žáci vnitřně motivováni, jsou aktivní a lépe spolupracují.

**ABSTRACT:**

This thesis focuses on keeping and developing the inner motivation for learning in the first class of the primary waldorf school, where the author works as a class teacher.

The theoretical part of the thesis contains the characterization of the term inner motivation, its sorts and describes which methods are helping to its keeping. Further there is a description of specific ways of teaching at waldorf school.

For the practical part of the thesis author of this dissertation uses method action teacher's research. She observes four selected pupils from her class. During one school year she determines the most suitable strategies of teaching lessons so the inner motivation for learning is supported. Results of research confirm when pupils are motivated, they are active and they cooperate more.

**ANOTACE:**

Práce se zaměřuje na téma udržování a rozvíjení vnitřní motivace žáků k učení v první třídě waldorfské základní školy, kde autorka působí jako třídní učitelka. Teoretická část obsahuje charakteristiku pojmu vnitřní motivace. V praktické části používá diplomantka metodu akční učitelství k sledování čtyř vybraných žáků z její třídy. V průběhu jednoho školního roku průběžně stanovuje co nejvýhodnější strategie výuky tak, aby byla podpořena jejich vnitřní motivace k učení.

**ANNOTATION:**

This thesis focuses on supporting and developing the inner motivation for learning in the first class of the primary school.

The theoretical part of the thesis contains the characterization of the term inner motivation. The practical part of the thesis author of this dissertation observes four selected pupils during one school year and thinks of methods for keeping their inner motivation which they entered the school with.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

vnitřní motivace, 1. třída základní školy, akční učitelství, waldorfská pedagogika, individuální přístup

**KEYWORDS:**

inner motivation, first class of primary school, action research, waldorf pedagogy, individual approach

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

## **OBSAH:**

Úvod	9
 <b>Teoretická část</b>	
1. Pojem vnitřní motivace	
1. 1 Vývoj pojmu vnitřní motivace	11
1. 2 Definice motivace	12
2. Druhy motivace	
2. 1 Druhy motivace podle intenzity a délky trvání	13
2. 2 Druhy motivace žáků z hlediska klasifikace jejich potřeb	14
2. 3 Druhy motivace z hlediska její příčiny	15
3. Podpora vnitřní motivace	
3. 1 Plánování a rozhodování o způsobu motivace	17
3. 2 Individualizace a diferenciaci	18
3. 3 Organizační formy výuky	19
3. 4 Vyučovací styl	19
3. 5 Aktivizační výukové metody	20
3. 6 Slovní hodnocení ve vztahu k vnitřní motivaci	22
3. 7 Edukační prostředí třídy	23
4. Věkové zvláštnosti dětí v první třídě	
4. 1 Školní zralost a školní připravenost	25
4. 2 Motivace dětí v první třídě	26
5. Pojetí výuky v první třídě waldorfské základní školy	
5. 1 Waldorfská pedagogika	28
5. 2 Struktura vyučování	29
5. 3 Nejdůležitější aspekty vyučování v první třídě	30
6. Shrnutí teoretické části- faktory podporující vnitřní motivaci	33
 <b>Praktická část</b>	
7. Cíle, metody a organizace výzkumu	34
8. Výchozí situace výzkumu	

8. 1 Charakteristika školy	38
8. 2 Charakteristika třídy	39
8. 3 Charakteristika učitelky (profesní životopis)	40
8. 4 Hlediska výběru žáků	41
9. Realizace výzkumu a jeho dílčí výsledky	
9. 1 Pozorování Kryštofa	42
9. 2 Pozorování Terezky	48
9. 3 Pozorování Tobiáše	54
9. 4 Pozorování Aničky	59
10. Shrnutí výsledků výzkumu	66
 Závěr	 69
 Seznam použité literatury	 71
 Seznam příloh	 74



## Úvod

Ústřední otázkou této diplomové práce je téma, které se týká udržení a rozvoje vnitřní motivace dětí v první třídě základní školy.

Motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů při rozhodování člověka, ať už je vědomé či nevědomé. Provází ho celým životem, od narození až do smrti a ovlivňuje nejenom jeho myšlení, ale i následné konání. Pokud zná dospělý člověk impulsy, které ho vedou k určitému jednání, může se lépe rozhodovat. Malé děti ještě takovou možnost nemají. Jsou to jejich vychovatelé – rodiče a učitelé – kteří je mohou vhodně podněcovat, směřovat a přispívat tak k jejich zdárnému vývoji.

Jedním z důležitých mezníků v životě dítěte je začátek školní docházky. Většina dětí zřejmě přichází v září do první třídy s velkým očekáváním, těší se a má chuť se učit. Nese si v sobě velkou vnitřní motivaci k tomu, aby s nadšením ochotně spolupracovala s učitelem a snadno se tak učila novým věcem. I když se dá výuka v prvních třídách pojímat ještě hodně hravě, je potřeba nastavit jasný řád a pravidla. Děti začínají mít různé povinnosti a jejich prvotní nadšení může brzy opadnout. Aby děti neztratily přirozenou důvěru ve svého učitele a chuť do školních činností, je potřeba cílevědomě a soustavně pracovat s jejich vnitřní motivací.

Učitelé a vychovatelé mohou mít díky vědomé práci s počáteční vnitřní motivací dítěte k dispozici účinný nástroj, pomocí něhož mohou významně ovlivnit, jak se bude dítě stavět v průběhu povinné školní docházky ke všem činnostem a jaký získá celkově vztah ke vzdělávání.

Proto jsem se v této práci zaměřila na výzkumnou otázku: **Jakým způsobem pracovat se žáky v první třídě tak, aby neztratili vnitřní motivaci, se kterou do školy vstoupili?**

Podkladem pro sepsání **teoretické části** bude odborná literatura, která se zabývá motivací a také vývojovým stádiem a potřebami dítěte v období prvního školního roku. Bude charakterizován pojem vnitřní motivace a popsány strategie pro udržení a rozvíjení vnitřní motivace. Protože bude výzkum probíhat ve waldorfské první třídě, kde působím jako třídní učitelka, bude dále uvedeno, co je z hlediska motivace dětí nejdůležitější v první třídě waldorfské základní školy. V závěrečném shrnutí teoretické části bude strukturovaný

přehled jevů, které mohou podporovat vnitřní motivaci žáků. Ten bude mým východiskem pro realizaci akčního učitelského výzkumu.

**V praktické části** budu v rámci akčního učitelského výzkumu v průběhu jednoho školního roku pozorovat čtyři vybrané děti z mé vlastní třídy. V pravidelných intervalech budu svá pozorování na základě průběžných poznámek shrnovat, zamýšlet se nad příčinami projevů chování dětí a připravovat pro každé dítě individuální plán na další období. Ten se bude zaměřovat především na to, aby byly veškeré situace řešeny s ohledem na udržení jejich původní vnitřní motivace, se kterou do školy pravděpodobně přišly. V závěru praktické části budou uvedeny strategie k udržení vnitřní motivace, které se mi osvědčily v mé vlastní praxi.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

## **1. Pojem vnitřní motivace**

### **1.1 Vývoj pojmu vnitřní motivace**

Otázkou **vnitřní motivace** se začala zabývat pedagogika a psychologie v průběhu 20. století. Souviselo to se zásadním obratem ve výchově, který nastal na začátku minulého století. Tyto snahy se promítly nejprve v tzv. reformní pedagogice (vznik přelom 19. a 20. století), z níž se pak v průběhu století vytvořily různé směry výuky, některé s celosvětovým významem. Vzniklo několik typů škol, které fungují dodnes. Hlavním zájmem začalo být dítě a jeho příznivý vývoj. Dosavadní výchova, kdy se nebral zřetel na dítě a jeho potřeby, se stala předmětem kritiky. Hledaly se nové metody vyučování, začala se objevovat snaha dítě pochopit a přijímat je takové, jaké je, v úvahu se braly i individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Objevily se nové pedagogické pojmy a mezi nimi též klíčové slovo „motivace“.

Po roce 1989 vyvolaly politické a společenské změny opět snahu o proměnu společenského a vzdělávacího systému. Jedním z předmětů kritiky stávajícího školství byla i jednostranná orientace na výkon dítěte, přeceňování klasifikace brzdící vnitřní motivaci, kdy se žák učí ze zájmu a pro radost z nových poznatků a ne proto, aby dostal dobrou známku.

V současné době už je všeobecně známo, že motivace k učení a k získávání nových vědomostí a dovedností je jedním z hlavních předpokladů výuky a rovněž je důležitou podmínkou školní úspěšnosti žáků. Moderní vyučovací trendy chtějí budovat takové prostředí, které bude dávat možnost uspět každému jedinci v rámci jeho možností. Žák pak může být hodnocen jen v porovnání s ním samým, kdy je bráný ohled na jeho úsilí a individuální vývoj. Každý žák má jiné charakterové vlastnosti, temperament, schopnosti, dovednosti i rodinné zázemí. Učitel by měl ke každému žákovi ve třídě přistupovat z hlediska posouzení jeho potřeb, zájmů a harmonického rozvíjení celé žákovy osobnosti a hledat způsob vedení výuky podle potřeb jednotlivců ve třídě, kdy každý může pracovat na takovém úkolu, který ho inspiruje k aktivní účasti při hodině (Spilková, 2005).

## 1. 2 Definice motivace

Motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které předchází každému činu člověka, až už vědomému či nevědomému. Je to stav mysli, který dává impuls k určitému jednání na základě různých motivů člověka. Ty souvisí s uspokojením jeho základních životních potřeb (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

*„Poznat motivační zaměření žáka umožňuje jednak žáka přiměřeně motivovat ve vyučování, jednak optimálně působit na rozvoj nebo změnu žákovy motivační sféry. Na podkladě motivačního zaměření osobnosti se utvářejí a stabilizují zájmy a hodnoty člověka“* (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Pavelková (2002) uvádí, že motivace nám může pomoci vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem a co je příčinou jeho chování. Dále popisuje základní rozdělení motivace, která má své vnitřní a vnější zdroje.

**Vnitřní motivační zdroje** jsou základní **potřeby** člověka a projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Člověk má potřeby primární – fyziologické a sekundární – psychické.

**Fyziologické potřeby** se týkají biologických pudů člověka (potřeba potravy, vody, kyslíku, tepla, střídání odpočinku a aktivity atd.). Jsou-li tyto potřeby od začátku života člověka dostatečně uspokojovány, vytváří se tím zároveň jedna z psychických potřeb – potřeba bezpečí. Pokud naopak uspokojovány nejsou, může se pak jedinec orientovat na jejich uspokojování i v dospělosti, a to i za těch okolností, když nehrozí žádné bezprostřední nebezpečí (Pavelková, 1984).

**Psychické potřeby** se utvářejí v průběhu ontogeneze člověka a souvisí s tím, co člověk potřebuje pro to, aby se cítil dobře i po psychické stránce. Nemají cyklický charakter a podléhají vlivům učení i společnosti. Mohou to být například potřeby sociální, dále potřeba získávání nových poznatků, seberealizační potřeby, potřeba duchovního vývoje atd.

**Vnější motivační zdroje** jsou **popudy (incentivy)**. Souvisí s vnějšími podněty, které mohou uspokojit potřeby člověka. Popudy se dělí na pozitivní a negativní.

**Pozitivní incentivy** jsou takové, které vzbudí příjemný pocit (pochvala, nová hračka).

**Negativní incentivy** naopak vzbuzují pocity nepříjemné (hrozba, výsměch).

Potřeby a incentivy bývají ve velmi úzké souvislosti. U každého jedince se utváří individuální struktura potřeb a vzniká určitý **motiv**. „*Motiv je důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou již v těsném vztahu k chování člověka*“ (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš in Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17).

## **2. Druhy motivace**

Motivace žáků se skládá z mnoha různých vrstev, které nelze posuzovat odděleně a ke které přistupuje mnoho motivačních činitelů.

### **2. 1 Druhy motivace žáků podle intenzity a délky trvání**

Podle intenzity a délky trvání rozlišujeme krátkodobou a dlouhodobou motivaci.

**Krátkodobá motivace** je vlastní spíše dětem a žákům základních škol, má větší intenzitu, ale vydrží kratší dobu. Je to motivace, která může vést žáky k dobrovolné a intenzivní práci. Učitel při přípravě vyučovací jednotky vychází z konkrétních potřeb jednotlivých žáků i třídy jako celku.

**Dlouhodobá motivace** se vyskytuje spíše u adolescentů a dospělých lidí. Vyžaduje již určitou cílevědomost, pracovitost a vytrvalost při uskutečňování svých vytyčených cílů, kdy jedinec chápe smysl vlastního konání. Vyskytuje se například u těch, co studují na vyšších vzdělávacích úrovních (na středních a vysokých školách) a chtějí získat potřebnou kvalifikaci, nebo dále u celoživotního vzdělávání. Samotné učení se pak stává dlouhodobým životním cílem (Sitná, 2009).

V této práci se bude hovořit, vzhledem k cílové skupině dětí ve věku 6 až 7 let, pouze o motivaci krátkodobé. Cílem diplomantky je však také podpořit žáky v dlouhodobé motivaci, tj. budovat u nich postupně pozitivní postoj ke škole a k učení jako k hodnotné činnosti, která jim může přinášet pocit uspokojení.

## **2. 2 Druhy motivace žáků z hlediska klasifikace jejich potřeb**

Pavelková (2002) dělí motivačně volní struktury na **poznávací, výkonové a sociální**. Jestliže má učitel najít funkční způsob motivace žáků, je nutné, aby znal obecný princip fungování těchto motivačně volních struktur. Dále by měl znát zvláštnosti projevu potřeb v podmínkách konkrétní třídy a samozřejmě také určit, která potřeba je dominující v hierarchii potřeb jednotlivých žáků.

### **Poznávací motivace**

Většina žáků má přirozenou potřebu získávat nové a smysluplné poznatky a zapojovat se do vyhledávání a řešení problémů. Pokud je tato potřeba podporována, jeví žáci snahu získávat nové informace, lépe je v sobě uspořádávají a také uchovávají v paměti.

Poznávací potřeby se řadí mezi sekundární, protože se u žáka mohou, ale také nemusí plně rozvinout. Tyto potřeby mají fyziologický základ, který tvoří potřeba mozkové aktivity - potřeba dostatku podnětů.

Poznávací motivaci aktivizují věci nové, překvapivé, problémové, neobvyklé, záhadné a možnost experimentovat (Pavelková, 2002).

Dále je to podle Lukášové (2010) neustálé povzbuzování žáků skrze jejich pozitivní prožitky při učení, aby mohli postupně získat přesvědčení, že i oni mohou dosáhnout dobrých výsledků. To se pak projeví na jejich radosti a snaze pouštět se do nové práce. Vnitřní motivační stimuly tak upevní poznávací potřeby žáků. Učitel může nejúčinněji motivovat tehdy, když jeho samotného učební látka skutečně zajímá, když sám pro sebe objevuje neustále nové souvislosti a výuka ho baví. Důležité je, aby učební jednotka byla připravena tvořivým způsobem. Čím více vloží učitel ze své vlastní osobnosti do přípravy výuky a do samotného učebního procesu, tím více aktivuje poznávací motivaci žáků.

### **Výkonová motivace**

Ve výkonové motivaci chce žák dosáhnout co nejlepšího výsledku a chce se vyhnout neúspěchu, což nepřímou souvisí i s tím, jestli dopředu očekává úspěch či neúspěch.

Situace, kdy má žák příležitost prožít úspěch, může podle Lukášové (2010) tvořit učitel

záměrně a naladit tak žáka k pozitivnímu očekávání výsledků v budoucích učebních činnostech. Důležité je rozeznat nastavení jednotlivých žáků, pomoci jim překonat obavy z případného neúspěchu a volit program přiměřený schopnostem žáků. Těm nadanějším může připravit úkoly navíc, nebo připravit několik úkolů různých obtížností, mezi nimiž si žáci volí.

### **Sociální motivace**

Sociální motivace souvisí s potřebou budování pozitivních mezilidských vztahů. Učitel svým charakterem, jednáním a způsobem vedení výuky ovlivňuje utváření tohoto druhu motivace. Proto je vhodné, když ke všem žákům přistupuje bez rozdílu stále laskavě, umí jim naslouchat a přijímá každého bezpodmínečně, to jest takového, jaký je. Měl by si stále znovu klást otázku „jak mohu žákovi dát to nejlepší pro jeho další vnitřní růst?“ Žák by měl cítit, že je učitelem plně akceptován, že mu může ve všem důvěřovat. Dále by měl věřit svému vyučujícímu, že bude vždy jednat spravedlivě a ve prospěch všech. Zuzák (2004) uvádí, že neméně důležitá je i empatie, porozumění osobnosti žáka tak, aby se učitel mohl vcítit do jeho problémů a bez předsudků naslouchat bytosti druhého člověka.

## **2. 3 Druhy motivace z hlediska její příčiny**

Z hlediska příčiny, na základě které jsou lidé motivováni, rozlišujeme motivaci vnější a vnitřní.

**Vnějškově motivováni** jsou žáci tehdy, když chtějí získat nějakou odměnu (dobrou známku, pochvalu, výhodu) nebo se naopak chtějí vyhnout již dopředu známým nepříjemným následkům (špatné známce, důtky za špatné chování atd.). Žáci, u nichž převládá vnější motivace, bývají více úzkostní a hůře se vyrovnávají s neúspěchy ve škole. Polovina až dvě třetiny žáků se slabými výsledky by mohla z hlediska svých schopností dosáhnout lepších výsledků, ale nemají pozitivní motivaci (Lokšová, 1999).

Podle Nováčkové (2003) patří k zákonitostem odměn i to, že žáci ztrácí původní vnitřní motivaci a naopak se u nich vytváří závislost na vnější motivaci. Mnohé psychologické pokusy dokázaly, že mají lepší výsledky ti, jež neočekávají žádnou odměnu.

**Vnitřně motivováni** jsou ti žáci, kteří spolupracují proto, že sami chtějí. Učí se snadněji než žáci, u nichž převládá vnější motivace. „*Radost z učení je podmínkou k lepšímu učení a výkonu žáků. Změny v učebních dovednostech mohou nastat jen tehdy, je-li žák příznivě naladěn*“ (Mareš in Lukášová, 2010, s. 60).

Do dlouhodobé paměti se ukládají informace na základě významu a smyslu. Čím více je pro žáky informace emočně zajímavá a smysluplnější, tím se pevněji uloží. Mechanickým učením bez zájmu se nevytvoří dostatečně pevné paměťové stopy, je potřeba častější opakování, aby se informace uložily. Naopak když jsou žáci vnitřně motivováni, dávají větší pozor při výuce a aktivně se snaží zapojit. Vykonávají určitou činnost, aniž by za ni čekali nějakou odměnu či výhodu. Vnitřní motivace má také vliv na rozvíjení tvořivých schopností žáků.

Nováčková (2003) uvádí, že mezi podmínky **vnitřní motivace** patří „tři S“: **smysluplnost, spolupráce a svobodná volba**. Žáci jsou motivováni k aktivnímu zapojení se do výuky tehdy, když cítí, že s nimi probíraná učební látka nějakým způsobem souvisí, a když alespoň podvědomě tuší, že to, co dělají, má smysl. Ke smysluplnosti dále patří, pokud žáci mají možnost nejprve něco prožít a pak se o tom teprve učit. Zavedení kooperativních činností do výuky souvisí s budováním bezpečného klimatu ve třídě. Žáci se učí vzájemné spolupráci pro dobro celé skupiny, nesoutěží mezi sebou, nemusí se mezi sebou porovnávat a bát se případného osobního neúspěchu. Třetí S – svobodná volba – se týká toho, že když si žák může volit z několika možností (např. knihu, kterou bude číst v rámci školní četby), též to podpoří jeho chuť do školní aktivity.

Pokud jsou žáci celkově málo motivováni, podávají výkony, které jsou mnohem nižší než jejich možnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Nedostatek motivace bývá nejčastějším důvodem žákova neúspěchu (Pavelková, 2002).

### **3. Podpora vnitřní motivace**

Kolem šestého roku dosahuje v dnešní době většina dětí školní zralosti. Vstup dítěte do školy znamená velký životní obrat a je proto velmi důležité, jaký získá na počátku školní docházky ke škole vztah. Proto mají učitelé v prvních třídách velkou zodpovědnost a důležitější než to, co se děti naučí, je jakým způsobem se to naučí a jak se při tom budou



cítit.

Zralé dítě by mělo být schopno se po určitou dobu koncentrovat, přizpůsobit se pravidlům třídy a školy a dobře spolupracovat. Pokud tomu tak není, měl by učitel přemýšlet o tom, proč dítě nespolupracuje a co potřebuje k tomu, aby se zapojilo. Velmi často to může souviset s tím, že není dostatečně motivováno. Jestliže chceme, aby dítě rozvíjelo své znalosti, schopnosti a dovednosti, je potřeba stále uvažovat o udržování a rozvíjení vnitřní motivace. Tu ovlivňuje mnoho faktorů, o kterých bude pojednáno v následujících kapitolách.

### **3. 1 Plánování a rozhodování o způsobu motivace**

Způsob, jakým bude učitel žáky motivovat, je potřeba dopředu dobře připravit. O důležitosti tří fází výuky – přípravě, realizaci a evaluaci vlastní práce – podrobně píše Kyriacou (2008).

Doporučuje, aby učitel během svých **příprav na vyučování** pečlivě promýšlel nejen obsah vyučovací hodiny, ale i to, jakým způsobem bude žáky k výuce motivovat, z hlediska jejich vývojových potřeb a v návaznosti na to, co už umí. Soustředit by se měl nejprve na celou skupinu jako na celek, ale poté i na každého jednotlivého žáka, s přihlédnutím k jeho specifickým potřebám a nadáním. Důležitá je spojitost mezi učivem a zájmy žáků, mezi vyučovanými informacemi a každodenním životem. Proto, aby žák nebyl pouze pasívním účastníkem výuky, ale byl neustále vtahován do děje a stal se sám spoluvůrcem průběhu výuky, lze používat aktivizační vyučovací metody, o kterých bude pojednáno v další kapitole.

Po **realizaci** vyučování následuje neméně důležitý krok, na který se často zapomíná. Nazývá se **evaluací** vlastní práce. Ideálně by měla krátce proběhnout každý den po vyučování a v závěru týdne po pěti vyučovacích dnech, kdy se na základě pravidelného týdenního rozvrhu uzavírá jeden malý celek. Učitel by ze svých poznatků měl vycházet při přípravě na další výuku. Delší reflexe by měla vždy proběhnout po ukončení určitého tematického cyklu (např. po ukončení projektu, tematického celku, ve waldorfské škole po ukončení určité epochy, trvající obvykle 3 – 5 týdnů v rámci dvouhodinového hlavního vyučování).

Kromě této sebereflexe je dobré, aby učitel co nejčastěji využíval možnosti pozvat si na náslechy zkušenější kolegy, případně mentory školy ze zahraničí a vyslechl si od nich jejich reflexi. Zároveň by měl pro inspiraci a uvědomění si různých skutečností průběžně navštěvovat vyučování jiných učitelů.

### 3. 2 Individualizace a diferenciac

S vnitřní motivací rovněž úzce souvisí téma individualizace a diferenciac. Pokud chceme při výběru vhodných vyučovacích metod přihlížet k osobnosti každého žáka, nutně dojdeme k tomu, že je třeba ke každému přistupovat různě, podle jeho aktuálních schopností a dovedností, a to již od první třídy základní školy.

Tím, že budeme přihlížet k jedinečnosti dětské osobnosti, ke schopnostem a dovednostem dítěte, struktuře jeho inteligence (Gardnerova teorie mnohačetné inteligence), k tempu jeho práce a stylu jeho učení, potřeb, temperamentu, zájmům, rodinnému prostředí, ze kterého přichází, budeme respektovat jeho individualitu a mít na něj přiměřené nároky, podpoříme tak rozvinutí jeho vlastních možností na maximum. Proto se uvádí, že je důležité žáka postupně poznávat, vstupovat s ním pravidelně do rozhovoru a dát mu možnost se přirozeně a autenticky projevit (Spilková, 2005).

Žáky můžeme dělit do stejnorodých skupin podle určitých kritérií – tomu se říká **diferenciac**. Diferencovat můžeme učivo, metody práce i pracovní tempo. Cílem diferenciac žáků je *„vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá kulturní úsilí, jehož je schopen a jež je mu přiměřeno“* (Slavík in Lukavská, 2003, s. 3).

Individualizace se pak rozumí diferenciac v rámci jedné třídy.

*„Individualizace je způsob diferenciac výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciac vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 82). Z toho vyplývá důležitost individuálního přístupu, kdy učitel volí pro různé žáky různý styl učení. To je však v praxi velmi obtížně proveditelné. Častěji volí učitelé individualizaci **částečnou**, kdy si žák volí např. z několika gradovaných úloh nebo téma své domácí práce. **Individualizace úplná** znamená, že se žák učí zcela samostatně, podle

svých schopností, což je specifikem některých alternativních škol (např. Daltonsý plán; Jenský plán).

### 3.3 Organizační formy výuky

Kromě klasické hromadné (frontální) výuky, kdy žáci sedí v lavicích a jejich hlavní pozornost je soustředěna často jen na učitelův výklad a většina z nich je odsouzena k pasívní roli, se doporučuje využít i jiné formy výuky.

Jako další příklady formy výuky z hlediska počtu žáků Lukášová (2010) uvádí individuální práci, párovou práci, speciální formu párové práce - tutoring (jeden žák učí druhého), skupinovou výuku a vyšší formu skupinové práce - kooperativní výuku.

Při **kooperativní formě výuky** mají žáci v malých skupinkách (3 – 5 žáků na skupinku) přidělené určité role a pracují na vhodně zvoleném úkolu, mají individuální i sociální zodpovědnost. Následně sami hodnotí, co se povedlo či nepovedlo a vezmou si z toho poučení pro příště.

S těmito formami výuky lze postupně začít již od první třídy. Dopředu je potřeba jasně specifikovat pravidla. Je lepší začít s prací ve dvojicích, které určí učitel a s jednoduchými úkoly, které děti zvládnou a bude je to motivovat pro další práci. Výsledky této práce se pak doporučují použít v další společné výuce. Spolupráci také usnadní dopředu připravené pracovní pomůcky, např. pracovní listy.

Výzkumy prokázaly, že žáci, kteří pracují kooperativně, posuzují všechny znaky klimatu výuky spíše pozitivně, kompetitivně zaměření žáci proti tomu spíše negativně (Littig a Saldern in Grecmanová, 2008).

### 3.4 Vyučovací styl

S organizačními formami výuky souvisí i způsob, jakým učitel vyučuje. Vyučovací styl je definován jako „*svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením*

*vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287-288).

Proto by měl učitel často reflektovat styl svého učení a zamýšlet se nad tím, jestli je pro žáky dostatečně motivující. Rozlišujeme autokratické, liberální a integrační výukové styly.

**V autokratickém výukovém stylu** projevuje učitel spíše záporný emoční vztah k žákům. Stále jim něco rozkazuje či zakazuje. Většinou hovoří sám a druhé nepustí ke slovu, a když, tak jim příliš nenaslouchá. Často vyhrožuje a používá tresty. Málo přihlíží k přáním a potřebám žáků a omezuje jejich samostatnost a iniciativu. Pokud učitele žáci poslouchají, je to proto, že se ho bojí - jejich motivace k plnění školních povinností je tedy pouze vnější.

**Liberální výukový styl** je opakem stylu autokratického. Učitel většinou projevuje žákům sympatie a porozumění, omlouvá však jejich nedostatky, klade nízké požadavky a není důsledný. Většina učitelů, kteří učí liberálním výukovým stylem, vystupuje nejistě a nemají u žáků autoritu.

Zlatou střední cestou mezi těmito dvěma výukovými styly je **styl integrační (demokratický)**, který jako jediný může podporovat vnitřní motivaci. Učitel má kladný emoční vztah k žákům. Chová se klidně, bez agresivity i nervozity, žákům důvěřuje a snaží se jim porozumět. S žáky mluví i o věcech, které se netýkají přímo výuky a školy a je s nimi i v osobním kontaktu. Klade přiměřené požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážek a ponižování žáků. Podporuje sebedůvěru a samostatnost žáků. (Lukášová, 2010).

### 3. 5 Aktivizační vyučovací metody

Důležité je i to, jak učitel dbá na dodržování rytmu výuky v souladu s biologickými potřebami žáků, což je podstatné pro jejich životní síly. Matějček (1996) uvádí, že nervový systém dítěte je na začátku školní docházky nezralý a na jednu činnost se může soustředit maximálně 10 minut. Proto je výhodné, pokud děti na začátku školního věku nemusí při práci setrvávat stále v jedné poloze, ale naopak mohou chvíli stát, klečet či jinak měnit

pozici svého těla. Proto by měl učitel pravidelně vědomě měnit tempo výuky, fáze klidu by měla po chvíli střídát fáze pohybu, po chvíli soustředění by měla přijít chvíle rozptýlení, a to v opakujícím se rytmu. Pokud učitel kdykoli vycítí, že jsou žáci již unaveni z jakékoli činnosti, neměl by se bát zařadit i neplánovaně nějakou činnost méně náročnou na pozornost.

Výuka žáky spíše zaujme, když je tzv. „živá“, neboli vede žáky k aktivitě a vlastní tvořivosti, obsahuje momenty překvapení a názorné tematické ukázky. Pokud zná učitel předem co nejvíce aktivizačních vyučovacích metod, včetně zásad jejich vedení, vhodného použití a jejich kladů i záporů, může tak flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků a vzbudit v nich vhodnou vnitřní motivaci. Může si vytvořit vlastní tzv. „metodický balíček“, doplněný o různé pomůcky typu obrázkové kartičky, otázky a odpovědi atd. a tento soubor průběžně aktualizovat, doplňovat a obměňovat. Poté může tyto metody postupně, ale pravidelně a smysluplně zařazovat do výuky.

V současné době již existuje mnoho propracovaných metod aktivního vyučování, vhodných i pro 1. stupeň základní školy, které lze zařadit do výuky a které mohou příznivě obohatit učební proces.

Mezi ně patří například metoda problémového učení, práce na ucelených krátkodobých či dlouhodobých projektech, setkání s odborníky nebo exkurze do prostředí, které souvisí s daným učivem (Lukášová, 2010), dále brainstorming, myšlenková mapa, skupinové hry – např. round (kolečko), didaktické hry na uvolnění, na soustředění, k rozvoji paměti, hry na představivost, hry k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji apod. (Sitná, 2009).

**V metodě problémového učení** nepředkládá učitel žákům hotová tvrzení, ale předloží jim nějakou otázku, o které mohou mezi sebou nebo s vyučujícím diskutovat a hledají odpověď nebo účinné řešení. Učitel žáky nechává postupně přicházet na různé souvislosti a řídí, případně usměrňuje diskuzi.

Při metodě **brainstorming** (doslova „bouře mozků“) se zaznamenávají všechny nápady žáků, vztahujících se k určitému tématu či pojmu. Pomocí **metody myšlenkové mapy**, která může (ale nemusí) následovat, se pak vizuálně znázorňuje vztah pojmů k nadřazeným pojmům, či konkrétních myšlenek k pojmům, což může pomoci k logickému utřídění a snadnějšímu zapamatování učiva.

Z počátku školní docházky se doporučují spíše didaktické seznamovací hry a dále

jednoduché hry na procvičení učiva a budování příznivého sociálního klimatu ve třídě.

### **3. 6 Slovní hodnocení žáků ve vztahu k vnitřní motivaci**

Hodnocení, které postihuje učební činnost žáka v co nejvíce aspektech (nehodnotí jen výsledek, ale i průběh činnosti), účinněji podporuje vnitřní motivaci. Dává žákům i naději do budoucna, protože je hodnoceno i zlepšení a žákova snaha. Hodnotí se více hledisek, než které může poskytnout jedna známka, takže každý žák může v něčem vyniknout. Je zde menší riziko, že žák bude vnímán jako tzv. „špatný“, odpadá stres ze špatných známek a žáci se neučí jen pro to, aby dostali dobrou známku. K tomu může nejlépe pomoci slovní hodnocení, které dává žákovi mnohem lepší a všestrannější zpětnou vazbu, než pouhá známka. Postihuje i proces, který vedl k výsledkům a učitel v něm může naznačit i budoucí postupy, které mohou žákovi pomoci dosáhnout lepších výsledků (Lukášová, 2010).

Kopřiva (2007) doporučuje, aby učitel velmi opatrně zacházel s jakýmkoli hodnotícími prvky, vyzdvihoval především snahu dítěte a jeho vztah k dané činnosti. Vždy by se měl zaměřit na pozitivní věci, porovnávat dítě jen s ním samým a nakonec poukázat citlivě na to, v čem se může ještě zlepšit. Na dítě totiž negativně působí, jestliže má často pocity neúspěchu, které mohou vést k sebepodceňování a ztrátě chuti do učení.

Doporučuje se, aby učitel žáky ve třídě povzbuzoval a chválil rovnoměrně. Každý v něčem vyniká a v tom je potřeba ho podpořit, což mu dodá síly i do věcí, které se třeba zpočátku tolik nedaří. I pokud se dítěti něco vyloženě nepovede, může na to učitel reagovat tak, aby se dítě cítilo stále dobře. Důležité je, aby žák od učitele dostal pozitivní sdělení. Když chce například učitel hodnotit žáka, který se zhoršil v prospěchu, začne popisem toho, co už žák v minulosti zvládl. Popíše jeho předchozí úspěchy a pak se teprve bude ptát, co udělat pro to, aby byl jeho výkon zase lepší. Tím bude žák motivován ke zlepšení více, než kdyby mu byly jen vytknuty chyby, které udělal.

Podle Lukášové (2010) má ale slovní hodnocení i svá rizika. Pokud žáka často chválíme, může se stát, že se bude snažit jen proto, aby získal pochvalu, což sníží jeho vnitřní motivaci. Je proto dobré vést pozornost k tomu, co úspěch znamenal pro něj („*Asi máš velkou radost z toho, že...*“). Hodnocení by také nikdy nemělo obsahovat srovnávání s ostatními žáky.

### 3. 7 Edukační prostředí třídy

Na žáky velmi významně působí prostředí, ve kterém se učební proces odehrává. To začíná již atmosférou školní budovy a prostředím třídy, kde se výuka odehrává. Průcha (in Čapek, 2010) dělí faktory, které ovlivňují edukační prostředí, do dvou skupin.

Jednak jsou to **fyzikální faktory**, kam patří dostatečné osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, přiměřené teplo, dostatek čerstvého vzduchu a celková uklizenost a výzdoba třídy (příloha č. 1), ve které se vyučování odehrává.

Do druhé skupiny patří **faktory psychosociální**, a to jednak momentální **atmosféra třídy**, kam patří krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů a jednak **sociální klima třídy**, kde záleží na tom, jak jsou rozvinuty trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů.

*„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“* (Čapek, 2010, s. 13)

Spilková (2005) popisuje znaky kvalitního sociálního klimatu z několika hledisek. Z hlediska emocionálního sem patří pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost, z hlediska sociálního otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce a z hlediska pracovního řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, činorodost, důslednost.

Existuje souvislost mezi motivací ke škole a vnímáním třídního klimatu, což prokázaly i výzkumy. Čím více se žáci zajímají o školu a prožívají školní prostředí pozitivněji, tím větší jsou jejich kognitivní schopnosti, jsou více aktivní a mají větší disciplínu. Naopak žáci s horšími výkony vnímají sociální klima spíše nepříznivě. Mohlo to souviset i s tím, že žáci, kteří zažívali menší úspěchy, měli menší sebedůvěru a mohli se proto cítit méně spjatí s kolektivem třídy (Grecmanová, 2008). Další výzkumy ukazují, že pozitivní klima působí na tělesný stav žáků, a to ještě po dvou letech od skončení školní docházky. Nepříznivé klima může naproti tomu způsobovat poruchy spánku a depresivní nálady, v menší míře i bolesti hlavy, šíje a ramen a celkovou únavu (Hanke in Grecmanová, 2008).

Žáci by se měli cítit ve své třídě i celé škole bezpečně. Pokud je člověk ve stresu, nemůže nastat proces kvalitního učení, protože myšlení je v tu chvíli zablokováno. Žáci

jsou stresováni, když dostávají přemíru podnětů nebo jsou vystaveni nepřiměřené zátěži, ať už fyzické nebo psychické. Proto by s nimi měl vyučující komunikovat a získávat od nich pravidelnou zpětnou vazbu, jak se cítili během výuky. To lze dělat nejlépe každý den na konci výuky, dále na konci týdne či po probrání určitého tématu. Také lze zařazovat metody, při nichž je možné jednotlivé žáky dobře pozorovat (např. při práci ve skupinách).

Důležitým úkolem učitelů je budovat ve třídě příznivé sociální klima. V období mladšího školního věku závisí struktura třídy a vztahy ve třídě především na třídním učiteli. Děti ještě spontánně přijímají autoritu dospělého a postupně se seznamují s třídními a školními pravidly. Učitel by měl žáky vést k citlivému sociálnímu vnímání svých spolužáků a k vzájemné spolupráci (Čapek, 2010).

To lze tak, že vyučující se snaží podporovat spolupráci žáků a vyhýbá se metodám, jejichž průběh může mít soutěživý charakter. Soutěže představují riziko pro morální vývoj dětí – zisk jednoho je spojen se ztrátou druhého (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007). Omezují tvořivost, protože se soutěžící zaměří především na splnění daného úkolu. *„Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“* (Kasíková, 2010, s. 27).

Pokud už učitel výjimečně použije kompetitivní strategii, měly by se témata střídat tak, aby se uplatnily různé typy inteligence žáků, včetně manuální, intrapersonální apod., aby mohl vždycky vyniknout někdo jiný.

Dobré vztahy podporují též společné mimoškolní zážitky. Vztahy ve třídě mezi žáky mohou pozitivně podpořit třídní výlety, školy v přírodě, exkurze, projekty (např. příprava divadelního představení). V rámci celé školy to pak mohou být např. celoškolní slavnosti související s určitým obdobím v roce.

Dalšími, i když nepřímými spolutvárci třídního klimatu jsou rodiče. Pro motivaci dětí je důležité i to, jaký mají jejich rodiče postoj ke škole a ke vzdělání vůbec. Proto je též podstatná komunikace učitelů a rodičů (např. pravidelné třídní schůzky, možnost individuálních pohovorů o dítěti, nabídka možnosti náslechu v hodinách, výlety celé třídy včetně rodičů).

Čapek (2010) doporučuje, aby učitel, který chce získat rodiče k dlouhodobé spolupráci,



vystupoval profesionálně, vhodně s rodiči komunikoval, zaujímal optimistický, vstřícný a pozitivní postoj.

S utvářením sociálního třídního klimatu úzce souvisí učitelova sebevýchova. Jak jsou žáci schopni reagovat na podněty od učitele, záleží nejen na jejich charakterových vlastnostech, temperamentu, výchově a zvyklostem z domova, ale především na jejich učiteli. Ve škole by se žáci neměli učit jen vědomostem a praktickým dovednostem, ale i morálním postojům a hodnotám. Je tedy velkým úkolem pro vyučujícího, aby vzbudil ve svých žácích nejen zájem o probírané učivo, ale aby při všech příležitostech myslel na rozvoj charakteru žáků a poskytoval jim příležitosti k morálnímu chování. Více než teoretické moralizování pomůže vlastní příklad, postoj a moudrost skrytá v příbězích (adekvátně k věku žáků).

Velkou roli hraje tedy osobnostní a profesní rozvoj učitele. Ten by měl vědět o svých slabých a silných stránkách a snažit se dále vyvíjet svou osobnost. Tím, jak se učitel proměňuje, působí skrytě, ale velmi silně na vývoj svých žáků.

Poté může i v náročných situacích reagovat s potřebným odstupem a nadhledem. „*Jen ten, kdo má sílu stát nad situacemi, má možnost čerpat vnuknutí z okamžiku*“ (Carlgreen, Klinbor, 2013, s. 114).

## **4. Věkové zvláštnosti dítěte v první třídě**

### **4.1 Školní zralost a školní připravenost**

Školní věk lze rozdělit do tří fází – **raný školní věk** (začátek školní docházky, tj. 6-7 let do 8-9 let), dále **střední školní věk** (od 8-9 let do 11-12 let) a **starší školní věk** (11-12 let – ukončení základní školy, tj. přibližně 15 let).

Dítě, které začíná povinnou školní docházkou, se nachází na začátku raného školního věku. Významně se mění jeho životní situace - nástup do školy je důležitý mezník, který ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Dítě se pomalu odpoutává od závislosti na své rodině a dostává se do jiných sociálních skupin (ať už ve třídě, škole či v zájmových kroužcích) a tím pádem i do nových situací.

Do školní zralosti patří všechny kompetence, které jsou závislé na zrání. Vágnerová (2008) upozorňuje na to, že pro dítě, které není emočně zcela zralé, nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože ho subjektivně zatěžuje. Je proto velmi důležité předem rozpoznat (např. na konzultacích s učitelkami v mateřské škole; při zápisu do školy; na návštěvě v pedagogicko - psychologické poradně), jestli je již dítě zralé na školní docházku.

Nezralé dítě nemá ještě dostatečně rozvinutou vnitřní motivaci a může se stát, že bude těžké přimět ho ke spolupráci. Nevydrží se ještě příliš dlouho koncentrovat a školní režim ho vyčerpává. Nezralost centrální nervové soustavy se může projevit na pomalejším rozvoji motorické koordinace, menší manuální zručnosti, případně i na nepřesné koordinaci pohybů mluvidel (dyslalie). Jakákoli nápadnější neobratnost může vést k tomu, že dítě bude sociálně znevýhodněné.

Naopak dítě, které je zralé, se může lépe koncentrovat a vydrží déle pracovat. Je celkově vyrovnanější a odolnější. Důležitá je i celková úroveň motorického vývoje – lateralizace ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace, manuální zručnost a schopnost zrakového a sluchového vnímání.

Velmi důležitá je i sociální připravenost dítěte. Dítě, které je zralé, by mělo mít schopnost určité autoregulace svého chování a respektovat běžné normy chování. Mělo by chápat roli učitele jako autoritu, která určuje pravidla, jež je nutné dodržovat.

Podstatná je i schopnost úrovně verbální komunikace, aby dítě mohlo přiměřeným způsobem komunikovat se spolužáky, učiteli i vychovateli. Týká se to schopnosti porozumění sdělení učitele, vyjádření svých potřeb, ale i schopnosti správně artikulovat. Jakékoli nedostatky nebo poruchy řeči mohou zhoršit pozici dítěte ve školním kolektivu.

## **4. 2 Motivace dítěte v první třídě základní školy**

Osobnost dítěte se s přibývajícím věkem neustále vyvíjí a mění. Proto se musí měnit i způsob, jakým budeme motivovat žáky určité věkové skupiny, s přihlédnutím k jejich specifickým potřebám a nadáním.

Vágnerová (2008) uvádí, že dětská vůle se na počátku školní docházky teprve rozvíjí. Pro dítě má role školáka takový význam podle toho, jakou váhu přičítají obecnému

vzdělání jeho rodiče. Jejich postoj a hodnotový systém následně ovlivňuje i motivaci dítěte k přístupu ke všem školním aktivitám, které přejímá postoj svých rodičů. Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, může mu chybět základní chuť do práce.

Rovněž dítě, které má určité subjektivní potíže, nebývá motivováno ke školní práci, protože se soustředí na své vlastní problémy. Důležité je pak odhalit příčinu a snažit se ve spolupráci s rodiči o její odstranění a o individuální podporu dítěte.

Piaget (in Helus, 2009) rozeznává čtyři vývojová stadia dítěte, z nichž každé je spjato s určitým věkovým rozmezím. Třetí vývojové stadium dítěte (mezi 7 a 12 lety, tj. dítěte na 1. stupni základní školy) je **stadium konkrétních operací** (operační stadium). Dítě může operovat s konkrétními předměty, které dobře zná. Nedokáže se od nich ještě odpoutat k abstraktním jevům a ty zevšeobecňovat. Ve výuce to znamená, že učitel by měl vždy začít s motivací z prostředí, které je dítěti blízké. Je ideální, když si dítě může všechno aktivně prožít za použití co nejvíce svých smyslových vjemů (zrak, sluch, hmat, případně čich...). Poté může s těmito předměty pracovat méně konkrétně formou obrázků, které si nakreslí do sešitu nebo jako představ ve své mysli.

Podle Lievegoeda (1992) začíná dětem ve věku mezi šestým a sedmým rokem nové životní období, které souvisí se začátkem školní docházky. Tato velká životní změna, která se odrazí i na vnitřní proměně dítěte, s sebou nese i jinou potřebu pedagogického vedení. Přibližně ve věku od šesti let už si totiž dítě nehraje jen v proudu své fantazie, ale stanovuje si již i vlastní cíle, kterých chce dosáhnout. Začíná vnímat svá omezení, dokáže se na sebe podívat zvnějšku a zjišťuje, co všechno nedokáže.

Do té doby hrál ve výchově velkou roli princip napodobování dospělých, důležitý pro první sedmiletí dítěte. Ale v období, kdy dítěti začínají padat mléčné zuby, nastává první vymezení. Můžeme dokonce mluvit o první „pubertě“.

Dítě potřebuje rozvíjet úctu k dospělým lidem, potřebuje kolem sebe vzory. Učitel by měl být ve všech ohledech velkým vzorem pro své žáky. Ti by ho měli respektovat a ctít ho jako autoritu. Názory dětí na začátku školního věku jsou závislé na mínění autorit, se kterými se setkávají, zejména těch, ke kterým mají nějaký citový vztah. Názor těchto dospělých je pro ně důležitý a je pro ně tou pravou realitou. Zároveň začínají mít schopnost autoregulace, tj. začínají umět odhadnout, jak se bude jejich chování jevit druhým lidem. Až v tomto věku pro ně může být užitečná zpětná vazba od druhých lidí.

Dítě si v tomto věku umí vážit především těch, kteří něco umí prakticky, čili ne těch, kteří něco teoreticky ví, ale těch, kteří mají viditelně nějakou praktickou dovednost.

Úcta k vychovateli je důležitým pedagogickým principem, na kterém můžeme stavět. Autorita bez úcty ale vede až k „otroctví“ a jen tehdy, pokud je díky úctě opravdová, se může stát opravdovým pedagogickým nástrojem a principem.

## **5. Pojetí výuky v první třídě waldorfské základní školy**

### **5.1 Waldorfská pedagogika**

Waldorfská pedagogika vychází z díla **Rudolfa Steinera** (1861 – 1925), významného rakouského filosofa. Dala by se stručně charakterizovat jako pedagogika, která se orientuje na rozvíjení celistvé bytosti dítěte. Jejím cílem je plně a harmonicky rozvinout vnitřní síly dítěte. Velký význam je předkládán tomu, aby byl každý žák připraven k vlastnímu vhodnému zapojení se do světa, jenž jej obklopuje a o rozvinutí motivace „chut’ sám se od života učit a chtít se učit.“ (Maanen in Pol, 1996).

*„Neměli bychom se ptát: Co potřebuje člověk vědět a umět pro existující sociální řád?; nýbrž: Jaké vlohy v sobě člověk nese a co v něm můžeme rozvíjet? Potom bude možné přispívat sociálnímu řádu stále novými silami dospívající generace. Pak bude v tomto řádu stále žít to, co z něho učiní ucelení lidé, kteří do něho vstupují; z dospívající generace se však přitom nestane to, co z ní chce udělat existující sociální uspořádání“ (Steiner in Carlgren, 2013, s. 263).*

Anthroposoficky orientovaná duchovní věda, kterou založil Rudolf Steiner a z jejíhož filosofického základu vycházejí výchovné postupy, není obsahem výuky. Waldorfská škola není světonázorovou školou. První waldorfská základní škola byla založena v Německu v roce 1919. Kromě základních škol začaly brzy vznikat i školy mateřské, střední a speciální. Waldorfské hnutí se rychle rozrůstalo. V České republice začal vznikat tento typ po sametové revoluci, tj. po roce 1990. V současné době je v ČR 12 základních waldorfských škol, 7 mateřských, 4 střední a 1 základní a střední škola pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve světě je celkem přes 1000 waldorfských základních škol.

Během výuky ve waldorfské škole jsou všechny jevy prezentovány v širších a smysluplných souvislostech. Učiva se probírá méně, zato však více do hloubky. Používá se názorná výuka a vychází se od konkrétního k abstraktnímu (žáci nejprve něco zažijí a pak se o tom teprve učí teoreticky).

Za velmi důležité se považuje budování dobrého vztahu učitelů a žáků. Třídní učitel v ideálním případě provází žáky všech 9 let školní docházky a v nižších ročnících učí ve své třídě většinu předmětů.

Učitelé používají „aktivní učební pomůcky“, tj. takové, které si sami připraví podle potřeby třídy (např. vlastní zápisy učiva, připravené na tabuli, doplněné množstvím křídami nakreslených obrázků, vlastní pracovní listy). Čím více je výuka autentičtější a čím více je vlastních nápadů, tím lépe působí na žáka. Pokud by učitel používal pomůcky „pasivní“ (tradiční učebnice, audiovizuální pomůcky), může dojít k tomu, že skrze tyto anonymní materiály, které vypracoval někdo jiný, se oslabí kontakt mezi učitelem a žáky. Proto se především v prvních letech základní školy tyto pomůcky téměř nepoužívají. Žák si pak probranou látku zaznamenává do svého sešitu. Aktivní forma osvojování učební látky je přípravou k budoucí samostatné práci žáka ve vyšších ročnících (Richter, 2013).

V nižších třídách se nezkouší, protože systém zkoušek ruší svým principem vývoj dítěte. Po celou dobu školní docházky se používá pouze slovní hodnocení (Carlgren, Kligborg, 2013).

Waldorfská pedagogika se snaží nejen o uspokojování a vedení intelektuálních potřeb dítěte, ale i o živění tvůrčích sil fantazie. Učitelé se snaží, aby každá vyučovací hodina byla proniknuta tvůrčím duchem. Umění je chápáno jako prostředek, který může učiteli velmi pomoci nejen ve vyučování, ale i ve výchově. Jedná se o to, aby učitel umělecky přetvořil nabyté vědomosti, a to bez nároků na dokonalost. Rozhodující je zde činnost jako taková (Heydebrand, 1993).

## **5.2 Struktura vyučování ve waldorfské škole**

Struktura vyučování je ve waldorfské škole sestavena s ohledem na rytmus, který dítě potřebuje. Ráno je dítě nejvíce připravenou na myšlenkovou činnost. Proto vždy výuka začíná hlavním vyučováním, které trvá první dvě hodiny. V první třídě se po měsíci střídají

epochy matematiky, českého jazyka a forem, aby se mohli žáci naplno ponořit do probíraného učiva.

Po úvodní části, kdy se učitel s dětmi na sebe naladí ranním rozhovorem (sdílením zážitků či učitelovým krátkým motivačním vyprávěním), následuje tzv. „rytmická část“. V 1. třídě trvá přibližně 30 minut a probíhá v kroužku ve volné části třídy. Děti mají možnost se vzájemně propojit a prožít v pohybu a rytmu probírané učivo, které si díky pohybu celého těla mnohem lépe zapamatují. Hraje se na pentatonickou flétnu, zpívá se, tančí, recituje a provádějí se různá rytmická cvičení k upevnění látky. Například v matematice se rytmicky odříkávají násobkové řady, doprovázené tleskáním, dupáním či jiným pohybem, v českém jazyce se děti v pohybu učí abecedu nebo rozkládají první jednoduchá slova (hlásky se tleskají, slabiky se dupou a celé slovo se skáče).

Následují různá cvičení, ve kterých si žáci postupně ověří, že danou látku z předchozího dne zvládnou. Učitel se snaží, aby všichni byli aktivními účastníky vyučování. Místo výkladu nové látky používá učitel v první třídě často formu vyprávění, přiměřenou věku dětí.

Nakonec si děti v tichu zapisují z tabule probrané učivo do sešitů, které jim slouží místo učebnic. Výuku tak učitel může zcela přizpůsobit požadavkům konkrétních dětí ve třídě. Zápisy jsou bohatě ilustrovány a každý sešit je tak malé umělecké dílo.

Hlavní vyučování zakončuje vyprávění příběhů – celou první třídu provázejí děti klasické pohádky.

Po velké přestávce následují předměty, které se rytmicky opakují – výuka cizích jazyků, procvičovací předměty, hudební výchova, eurytmie – již v klasické 45 minutové časové dotaci.

Ke konci vyučovacího dne jsou pak předměty uměleckého rázu – výtvarná výchova, pracovní výchova, kdy dítě zapojuje především svůj cit a vůli (Carlgren, Klinbor, 2013).

### **5.3 Nejdůležitější aspekty vyučování v první třídě**

Na začátku školní docházky dítě většinou ochotně následuje dané vedení a podřizuje se autoritě učitele. Stále ještě částečně působí síly napodobování, ze kterých by se mělo v první třídě vycházet (Lievegoed, 1992).

Je velmi důležité zavést hned od začátku jasný řád a pravidla, jejichž dodržování bude učitel laskavě, ale důsledně vyžadovat. Budování školních návyků je v první třídě jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou se mají prvňáčci naučit. Pravidla stanovené hned na začátku školního roku budou děti snadněji dodržovat. Je těžké zavádět nové pravidlo uprostřed roku - pak už si děti těžko zvykají. Proto je dobré vše promyslet předem do co největších detailů, například způsob, jakým se budou děti v místnosti přesouvat. Pokud to budou dělat zpočátku chaoticky, těžko je to v budoucnu budeme přeučovat.

V prvních třídách se doporučuje místo příkazů, co mají děti dělat, používat básničky či písničky, ve kterých učitel společně s dětmi recituje nebo zpívá o tom, co bude následovat.

Ve waldorfské pedagogice se dbá na rovnoměrný rozvoj všech tří složek člověka – myšlení, citění a vůle. Umělecká cvičení posilují vůli a mluvené slovo posiluje citový život. Proto je učivo dětem předáváno pomocí obrazů fantazie (namísto abstraktních pojmů), přiměřených k jejich věku. Týká se to jejich vývojové potřeby. Děti mají v tomto věku obrazné myšlení, které přetrvává až do věku kolem devíti let. Obrazy u dětí probudí jejich živý zájem, uchovávají jejich schopnost vnímání a rozvíjejí i jejich citění. Ve waldorfských školách můžeme potom v pozdějších letech pozorovat u dětí větší motivaci k učení (Carlgren, Klinbor, 2013).

Vyučování je utvářeno rytmicky - a to v rytmu dne, týdne, měsíce i roku. Všechny životní procesy v našem těle též probíhají v rytmu. Dítě rytmus potřebuje, protože vede k jeho zdraví, a to nejen rytmus fyzický, ale i duševní. Ve výuce je proto důležité myslet na pravidelné střídání aktivity a odpočinku (Lukášová, 2010).

Vědomí dětí v tomto věku ještě jasně neodděluje své „já“ od okolního světa a nachází se ještě stále v jednotě se sebou i se světem. Proto jsou nejvhodnější takové formy výuky, kdy spolupracuje najednou celá třída (např. rytmické přeřikávání abecedy s tleskáním a dupáním v kruhu, sborová recitace při dramatizaci pohádky, kolové hry v tělesné výchově apod.) (Richter, 2013).

Velký význam se přikládá v 1. třídě vyprávění klasických pohádek. Učitel vybírá takové, v jejichž obrazech se pro děti skrývá velké bohatství, které posílí jejich duši. Učitel kromě toho vypráví na začátku vyučování krátké, nepřiliš složité vymyšlené příběhy (nejlépe své vlastní), kde ožívají kameny, rostliny, zvířata, živly a další věci z nejbližšího okolí dětí, ze kterých se mohou dozvědět spoustu zajímavých a užitečných věcí, aniž by

byly poučovány. Kromě toho učitel může na děti pomocí těchto příběhů apelovat, aniž by moralizoval. Morálka vyplývá ze samotné podstaty příběhů, kde se vyskytují problematické situace ze třídy, ale v jiných kulisách. Pokud se téma dítěte týká, je osloveno v hloubi své duše a příběh tak terapeuticky působí (Heydebrand, 1993).



## **6. Shrnutí teoretické části - faktory, podporující vnitřní motivaci**

V závěru teoretické části jsou shrnuty důležité faktory, které podporují vnitřní motivaci. Z tohoto přehledu bude diplomantka vycházet při akčním učitelském výzkumu, který popíše v následné praktické části.

### **Co podporuje vnitřní motivaci:**

#### **- propracovaná příprava učitele**

(tři fáze výuky – příprava, která zohledňuje aktuální potřeby žáků, podle kterých je bude učitel vhodně motivovat; realizace; evaluace a na jejím základě pak příprava na další období; profesní rozvoj a sebevýchova učitele)

#### **- individualizační strategie**

(gradované úlohy; rozdělení dětí do skupin podle jejich schopností)

#### **- konstruktivistická výuka**

(použití více druhů organizace a metod učení, kdy je žák aktivním aktérem vyučování; problémové vyučování; kooperativní výuka, která vede žáky ke vzájemné spolupráci, toleranci, naslouchání a vzájemnému učení se)

#### **- integrační vyučovací styl**

(demokratická výchova; empatie učitele a jeho kladný vztah k žákům; spravedlivé chování učitele, který nepoužívá tresty, ale nechává vyplynout přirozené následky určitých činů nebo chování)

#### **- slovní hodnocení**

(využití pozitivního sdělení; porovnávání dítě jen s ním samým)

#### **- vhodné edukační prostředí**

(příznivé fyzikální i psychosociální faktory; bezpečné klima ve škole a ve třídě; budování pozitivních sociálních vztahů; jasný řád a pravidla; spolupráce s rodiči)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 7. Cíle, metody a organizace výzkumu

Cílem výzkumu je pozorovat a prakticky zkoušet během jednoho školního roku v rámci mé vlastní učitelské praxe (tj. v první třídě waldorfské školy), jak lze u dětí udržet co nejdéle vnitřní motivaci, tj. pokusit se zodpovědět základní výzkumnou otázku **Jakým způsobem pracovat se žáky v první třídě tak, aby neztratili vnitřní motivaci, se kterou do školy vstoupili?**

K tomuto cíli jsem použila metodu akčního učitelského výzkumu právě proto, že je to druh výzkumu, jehož cílem je sledovat a zlepšovat vybranou část konkrétní výuky. Může ho provádět např. učitel ve své třídě. Jeho výsledky nelze zevšeobecňovat – jsou použitelné jen pro zkoumaný vzorek populace.

John Elliott (in Maňák, Švec, 2004) uvádí, že „*Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí*“. Další upřesnění můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku:

Akční učitelský výzkum je „*pedagogický výzkum, jehož účelem je pozitivně ovlivnit např. výuku v konkrétní třídě. Jeho výsledky nelze zevšeobecňovat, jsou použitelné jen pro zkoumaný vzorek populace. Provádí ho kupř. učitel ve své třídě*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 14).

Akční výzkum se skládá z několika částí. V závorkách jsou uvedené názvy těchto úseků, které jsem zároveň použila i ve svém praktickém pozorování. Učitel pravidelně zpětně sleduje výukovou situaci, která nastala a vede si o ní záznamy („**popis**“). Poté se z tohoto pozorování pokouší celou situaci analyzovat („**interpretace**“). Nakonec vyvodí, jak by bylo dobré jednat příště („**plán**“). Učitel je tedy zároveň výzkumníkem i aktivním účastníkem celé akce, která tak přispívá k jeho profesnímu rozvoji. Této metodě se lze naučit díky znalosti základních metod akčního výzkumu (viz níže), které učitel začne aplikovat do praxe.

**Metody** akčního učitelského výzkumu se dělí na několik druhů. Patří mezi ně metody hledání a vytváření východisek akčního výzkumu, metody získávání a shromažďování dat, metody analýzy dat, metody vytváření a ověřování strategií jednání a způsoby prezentace

výsledků akčního výzkumu.

Do **metod hledání a vytváření východisek akčního výzkumu** patří pedagogický deník, který je záznamem dění učitelské praxe a může být účinným nástrojem při učitelově zpětném pohledu na vyučování. Může být rozdělen na část popisnou a interpretující. Dále je to brainstorming, skupinový rozhovor, rozhovor s „kritickým přítelem“ apod.

K **metodám získávání a shromažďování dat** patří různé typy pozorování, ať už během výuky, přestávky či jiné školní činnosti, kdy se učitel zaměří nejlépe na jednu až dvě konkrétní věci, které bude sledovat, dále videozáznamy, popř. audiozáznamy a jejich následná transkripce, různé typy interview a artefaktů (dětské práce, testy, dopisy, zápisky, zprávy apod.).

Mezi **metody analýzy dat** patří vytváření kategorií a kódování dat, vytváření metafor (např. jako součást pedagogického deníku), testování tezí, analýza dilemat apod.

K **metodám vytváření a ověřování strategií jednání** patří brainstorming, myšlenkové testování alternativ jednání apod. a ke způsobům prezentace výsledků akčního výzkumu může patřit případová studie, zpráva z výzkumu apod. (Janík in Mařák, Švec, 2004).

Hlavní výzkumnou metodou mého výzkumu byla **metoda pozorování**. Před samotným pozorováním jsem si zhotovila pro každého vybraného žáka **formulář** (příloha č. 7), který jsem chtěla vyplňovat na základě mých poznámek každý měsíc a který měl těchto devět kategorií:

- \* *Spolupráce dítěte*
- \* *Aktivita*
- \* *Kázeň*
- \* *Přístup dítěte ke školním činnostem*
- \* *Projevy dítěte v rámci kolektivu třídy*
- \* *V jakých situacích vyhledává samo od sebe pomoc učitele*
- \* *Jaké otázky klade a kdy*
- \* *Co podpořilo vnitřní motivaci dítěte*
- \* *Co brzdilo vnitřní motivaci dítěte*

Během prvních dvou měsíců jsem však zjistila, že pro to není relevantní důvod. Proto jsem nakonec zvolila dvouměsíční interval (tj. šest zápisů za jeden školní rok). Do **pedagogického deníku** jsem pravidelně zaznamenávala poznámky z výuky. V popisu jsem se zmiňovala o tom nejdůležitějším, co se událo, a to jednak z hlediska předchozího plánu a jednak z hlediska dalších specifických projevů dítěte, vztahujících se především k vnitřní motivaci.

**Skupinový rozhovor** jsme využili v kolegiu učitelů, kdy jsme v rámci našich týdenních setkání mluvili vždy určitý vyhrazený čas o jednom z pozorovaných žáků.

K metodám získávání a shromažďování dat dále patří i různé typy artefaktů – dětských prací – viz příloha.

Ve svém výzkumu jsem se dále opírala i o **rozhovory s rodiči a kolegy** (učiteli, asistenty, vychovateli), kteří s dítětem rovněž pracovali.

Z metod analýzy dat jsem využila především vytváření metafor, a to při psaní osobních básniček pro děti do druhé třídy, kdy jsem na základě přirovnání žáka k určité pohádkové postavě vytvořila krátkou básničku, která bude každého provázet během druhé třídy. Je v ní obraz dítěte, jak se mi v průběhu první třídy jevilo a výhled, jak by to mohlo být ideálně dál.

Dále jsem využila myšlenkové testování alternativ jednání, které patří do metod vytváření a ověřování strategií. Bylo to vždy v situaci, kdy jsem přemýšlela nad individuálním plánem na další období.

Zápisky z vlastního pozorování jsem rozdělila do tří částí. První z nich byl **popis situace**, tj. různých forem projevů (spolupráce dítěte, aktivita, kázeň, přístup dítěte ke školním činnostem, projevy dítěte v rámci kolektivu třídy atd.) vybraného dítěte za dané období, včetně vyhodnocení předchozího plánu. Vzhledem k rozsahu této práce jsem zvolila souhrn z mých poznámek za období dvou měsíců, které mi připadalo přiměřené pro to, abych mohla postupně uskutečňovat plánované změny v mém učebním stylu vzhledem ke konkrétním dětem a zachytit pozorování vývoje u těchto dětí. Snažila jsem se, aby byl popis co nejvíce objektivní bez mého hodnocení.

Druhá část se naopak týkala mé vlastní, subjektivní **interpretace**, neboli toho, co jsem si myslela o popsané situaci, na základě dosud prostudovaných informací

z odborné literatury, která se daným tématem zabývá (viz teoretická část).

A poslední, třetí část se vztahovala k **plánu**, který jsem zvolila na základě mé interpretace pro konkrétního žáka na příští období.

Průběžnými výsledky akčního výzkumu bylo stanovování co nejvýhodnějších strategií výuky pro vybrané děti. Závěr celého akčního výzkumu jsem pak shrnula do reflexe celého projektu a jeho vlivu na rozvoj mých vlastních profesních kompetencí v oblasti individualizace výuky.

## **8. Výchozí situace výzkumu**

### **8.1 Charakteristika školy**

Waldorfská škola v Písku funguje od září roku 1990 a každý rok se postupně rozrůstala o novou první třídu. Byla to první waldorfská škola v České republice.

Žáci školy jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu Základní škola Svobodná a Mateřská škola „Waldorfská škola“ ŠVP pro základní vzdělávání, který vstoupil v platnost od 31. 8. 2010. Cíle výuky jsou zaměřeny tak, aby žáci byli vzděláváni v oblastech kognitivních, uměleckých i pracovních.

Školu navštěvují především žáci rodičů, jejichž rodiče měli zájem o alternativní program waldorfského vzdělávání, ale i žáci z nedalekého okolí školy. Ve školním roce 2013/2014 bylo ve škole zapsáno 202 žáků, průměrný počet žáků ve třídě byl 22.

Školní budova se nachází v tiché části sídlištní zástavby. Komplex areálu tvoří dvě budovy. V první z nich jsou učebny pro 1. – 6. třídu, místnosti školní družiny a eurytmický sál, kde se konají i školní slavnosti a přednášky pro veřejnost. Ve druhé budově mají své třídy 7. až 9. třída a také je tu sborovna s učitelskou knihovnou. Součástí vybavení školy jsou dále odborné učebny na výuku jazyků, fyziky a chemie, keramiky, řezbářství, počítačová učebna a žakovská knihovna. Školní jídelnu, tělocvičny a sportovní areál škola sdílí společně s klasickou základní školou. Děti od 1. do 4. třídy mohou navštěvovat školní družinu, která má k dispozici dvě herny a rozlehlou školní zahradu s ovocnými stromy, zeleninovými záhonky s políčkem pro pěstitelské práce a lesíkem.

Nedaleko školy je rozsáhlá přírodní rezervace, kterou mohou žáci často využívat pro své poznávací výlety do přírody.

Ve škole bylo ve školním roce 2013/2014 zaměstnáno 23 pedagogických pracovníků - ředitel školy a zástupce ředitele, 9 třídních učitelů, 5 odborných učitelů, dvě vychovatelky a 5 asistentů pedagoga. Škola je aktivním členem Asociace waldorfských škol. Učitelé se pravidelně zúčastňují seminářů, které se týkají prohlubování znalostí z oblasti waldorfského způsobu výuky a osobního rozvoje (Šimonková, 2007).

## 8.2 Charakteristika třídy

V první třídě, kde jsem realizovala akční učitelský výzkum, bylo ve školním roce 2013/2014 17 žáků, 9 dívek a 8 chlapců. Přibližně polovina dětí nastoupila do školy z waldorfské mateřské školy, takže se mezi sebou dobře znali a přátelili se. Průměrný věk žáků byl k 1. 10. 2013 6,9 let. Tři chlapci měli odklad školní docházky z důvodu nezralosti.

Ve třídě bylo několik dětí s výraznými poruchami učení, které nezvládali tempo ani obsah výuky – dvěma dívkám byla diagnostikována hraniční inteligence a jeden chlapec měl výrazné poruchy učení. Tito žáci pravidelně navštěvovali pedagogicko - psychologickou poradnu. Jedna z dívek přestoupila na žádost rodičů do druhé třídy na praktickou školu, druhá dívka se bude od září vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu. O integraci chlapce se bude jednat na začátku podzimu. Třídu dále navštěvuje chlapec se zrakovou vadou, který potřebuje individuálně pomáhat s činnostmi jemné motoriky a dívka s ADHD (tato byla součástí výzkumu). K dispozici jsem měla 2x týdně na hlavní vyučování a na pracovní vyučování školní asistentku.

V této třídě jsem vyučovala všechny předměty kromě německého jazyka a eurytmie.

Waldorfská pedagogika je založena na úzké spolupráci učitele s rodiči. Naše vztahy fungovaly v průběhu první třídy velmi dobře, což mělo jistě také pozitivní vliv na klima třídy. Většina rodičů se účastnila třídních schůzek, které byly jednou měsíčně a aktivně se zapojovali při organizaci třídních akcí a projektů (např. organizace třídního výletu, pomoc s výzdobou třídy před i během školního roku, organizace adventní slavnosti a velikonočního jarmarku).

### **8.3 Charakteristika učitelky (profesní životopis)**

V letech 2006 – 2009 jsem absolvovala tříletý waldorfský seminář, který probíhal pod vedením dr. Tomáše Zuzáka v Praze. Během tohoto semináře jsem měla možnost v rámci hospitací a praxí navštěvovat základní waldorfskou školu a nakonec si vyzkoušet 14 dní samostatně učit. Byla to pro mě krásná a inspirující zkušenost, díky které jsem se rozhodla, že si doplním vzdělání a budu pracovat s dětmi.

Po mateřské dovolené jsem tři roky vedla v Praze hudební dílny pro děti, od batolat až po předškoláky. Bylo to formou volnočasových aktivit. Několik dětí jsem učila i na flétnu.

Po přestěhování do jižních Čech jsem rok pracovala jako lektorka výukových programů pro 1. a 2. stupeň základní školy pro celou oblast jižních Čech. V těchto programech se žáci hravou formou seznamovali se zásadami zdravého stravování.

Během výše uvedené praxe jsem již začala studovat formou kombinovaného studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace hudební výchova.

Na sklonku roku 2012 jsem dostala nabídku nastoupit jako třídní učitelka do 1. třídy základní waldorfské školy v Písku, kterou jsem po několika dnech rozmýšlení (v potaz jsem brala zejména to, jestli dokážu zvládnout náročnou roli waldorfského učitele spolu se studijními povinnostmi na vysoké škole) přijala.



## 8. 4 Hlediska výběru žáků

V této části bych chtěla objasnit, proč jsem si vybrala právě tyto čtyři děti.

První hledisko bylo, aby děti byly různého pohlaví, proto jsem si vybrala dva chlapce a dvě dívky. Dalším kritériem bylo, aby byly děti pokud možno různého temperamentu, který jsem odhadovala na základě pozorování spontánního chování.

Kryštof se mi jevil před začátkem mé práce jako sangvinik, Terežka se projevovala převážně melancholicky, Tobiáš působil z největší části jako flegmatik a Anička měla projevy cholerika.

Důležitým důvodem bylo též to, že jsem mohla u všech těchto dětí očekávat dobrou spolupráci s rodiči, což je podstatný předpoklad úspěšné práce s dítětem.

Všechny děti mě zaujaly nějakým ze svých zajímavých a výrazných projevů – Kryštof svým bystrým a pronikavým způsobem logického uvažování a pohotovostí, Terežka jemností a citlivostí, Tobiáš svou milou upovídaností a vtipem a Anička svými originálními nápady.

U každého z nich se ale zároveň hned z počátku školní docházky objevila určitá věc, kterou bylo potřeba řešit, a to i ve spolupráci s rodiči – u Kryštofa to bylo nadměrné vyrušování. Terežka si velmi často, bez zjevné příčiny, stěžovala na různé bolístky, které jí dokonce někdy bránily účastnit se naplno výuky. Tobiáš měl nápadné potíže s jemnou i hrubou motorikou, takže potřeboval zpočátku nadprůměrnou pomoc učitele. U Aničky jsem musela často řešit její neklid a nesoustředěnost.

Poznámka: Jména všech pozorovaných dětí byla změněna.

## **9. Realizace výzkumu a jeho dílčí výsledky**

Ještě před samotným popisem toho, jak se dítě jevílo v průběhu jednoho školního ve třídě, jsem u každého dítěte krátce uvedla pár informací, které se týkaly jeho rodinného zázemí. Tyto informace jsem získala od rodičů během osobních úvodních konzultací před samotným zahájením akčního učitelského výzkumu.

Na závěr každého pozorování jsem napsala závěrečné shrnutí pozorování – vypsal jsem hlavní problémy dítěte, které se v průběhu první třídy objevily, jejich interpretaci, vybrané strategie a dosažený stav na konci školního roku.

### **9.1 Pozorování Kryštofa**

#### **Charakteristika zázemí Kryštofa**

Kryštof je druhorozený ze čtyř dětí, z úplné rodiny. Má o tři roky starší sestru a dva mladší bratry - o rok a půl roku a o šest let. S rodiči se v létě přestěhovali z domku u velkého města do statku na vesnici nedaleko města, kde je naše škola. Tatínek za prací dojížděl více než sto kilometrů, takže býval málokdy doma. Maminka byla na mateřské dovolené a Kryštofa a jeho starší sestru do školy dovážela autem.

Kryštof od malička o věcech hodně přemýšlel a rád dával dospělým záludné otázky. Vždy měl hodně energie a životní síly, takže byl málokdy nemocný. Nejraději prý trávil čas sám se svým tatínkem, který mu byl vzácný.

#### **Pozorování Kryštofa - září a říjen 2013**

##### **Popis situace**

Kryštof na začátku školního roku nikoho neznal, protože se s rodiči přistěhovali z jiného kraje. Přesto se velmi rychle dokázal skamarádit s chlapci i děvčaty.

Velice rychle se zorientovat ve školním prostředí. Věděl, co kdy přijde a o své věci se vzorně staral. Ráno přicházel do třídy vesele a v očích mu jiskřily neposedné jiskřičky.

Při vyučování reagoval pohotově a bystře. Téměř na všechno se hlásil a dával najevo celým tělem, že chce být vyvolán – zmítal sebou, vyskakoval z lavice a pokřikoval. Když

jsem ho vyvolala, téměř vždy věděl správnou odpověď. Často bohužel vykřikoval i během mého výkladu, většinou nějaké doplňující poznámky, které ho spontánně napadaly. Otáčel se a povídal se všemi dětmi kolem sebe, nehledě na to, že probíhala výuka. Při rytmické části, která probíhala v zadní části místnosti v kruhu, často vyrušoval ostatní děti.

Zápisy do sešitů dělal hodně rychle a tím pádem i nedbale (viz příloha č. 2a). Býval hotov mezi prvními a pak vyrušoval. Naopak velmi rád a pozorně naslouchal příběhům. Při tom dokázal být naprosto klidný.

### **Interpretace**

Kryštof se nacházel ve složité životní situaci. Přestěhoval se s rodinou do úplně jiného prostředí a zároveň mu začala povinná školní docházka. Doma měli ještě nějaké nevybalené věci v krabicích a postupně rekonstruovali usedlost, kam se přistěhovali.

Ačkoli patřil Kryštof mezi nejvíc neukázněné děti ve třídě, nezdálo se, že by to bylo proto, že by ho vyučování nebavilo. Neuměl zřejmě zatím ovládat projevy své živé povahy. Svým chováním, kterým se na sebe snažil za každou cenu upozornit, asi vyjadřoval nejistotu z nastalé situace a chtěl si získat pro sebe více pozornosti. Bohužel tak vyrušoval ostatní děti ve třídě a velmi narušoval chod celého vyučování.

### **Plán**

1) Přesadit Kryštofa ze středu třídy na kraj do první lavice, kde by mi byl více na očích a neměl by kolem sebe tolik dětí, které by rušil.

2) Zavést „zasedací pořádek“ v rytmické části - Kryštofovi určit stálé místo v kroužku vedle mě, abych mohla nenápadně, ale ihned reagovat na jeho chování.

3) Věnovat Kryštofovi dostatečné množství pozornosti, aby věděl, že ho mám stále ve vědomí, i když pracuje tak, jak má. Na druhou stranu mu laskavou, ale pevnou formou stále připomínat, že chování ve škole má svá určitá pravidla, která je třeba respektovat. Především je potřeba i vnitřně vzít jeho zlobení jako něco, co je způsobené především novou životní situací a najít pro Kryštofa dostatečné pochopení, aby mohla být moje laskavost a vřelý přístup opravdový. *„Jsou-li děti vychovávány tak, aby byla směrodatnou*

*jejich vlastní bytost, dosáhnou nejspíše úcty ke svému učiteli.*“ (Steiner in Carlgren, Klinbor, 2013, s. 111.) Prohřešky dětí podle Steinera, zakladatele waldorfské pedagogiky, tkví téměř vždy v nerozváženosti různého stupně a podle toho je s nimi potřeba zacházet. I když je učitel nucen projevit přísnost, měl by vždy dbát na to, aby děti cítily, že jim chce pomoci.

4) Vést Kryštofa k pečlivější práci do sešitu. Naučit ho práci s voskovkami a bločky.

### **Pozorování Kryštofa – listopad a prosinec 2013**

#### **Popis situace**

Kryštofovo přesazení pomohlo v tom, že kolem něho nebylo už tolik dětí, které mohl vyrušovat pošťuchováním a také na něj téměř nikdo kromě mě neviděl. V rytmické části stál vedle mě, takže jsem mohla jeho projevy rychle korigovat, aniž bych musela přerušovat výuku.

I přes to, že jsem dávala Kryštofovi více pozornosti ve výuce i mimo ni, se jeho chování příliš nezlepšilo. Pokud jsem si ho ale dlouho vůbec nevšímala nebo jsem nereagovala na jeho komentáře, zlobil více. K jeho spolupráci pomáhalo, když měl konkrétní důvod, proč se snažit (například když jsme hráli „bobříka mlčení“, tak ho jako jeden z mála žáků neporušil) – pak dokázal vyvinout velkou vůli.

#### **Interpretace**

Kryštof se jevil sangvinického temperamentu. Byl veselý, čilý, stále v pohybu a měl rád společnost druhých dětí. Naopak nejméně v sobě měl zastoupené flegma – klid a nečinnost. Často byl rozpustilý a vyhledával legraci, která ale někdy překračovala únosnou míru a stávala se z ní zlomyslnost. Jeho neklid nebyl tedy zřejmě způsobený jen přestěhováním, ale bylo něco v jeho povaze, co ho nutilo neustále chovat se výstředním způsobem.

Kryštof má čtyři sourozence, starší sestru a dva mladší bratry. Proto pro něj asi bylo někdy těžké, aby i on získal své potřebné množství pozornosti.

Hodnocení bezprostředně po výkonu, které zpevní pozitivní výkony a citlivě pracuje

s žákovou chybou, patří mezi principy jeho motivace (Hunterová in Lokšová, Lokša, 1999). Kryštof se výrazně zlepšil v zápisu, protože jsem se vždy snažila vyzdvihnout to dobré (a nekárala ho za to, co se nepovedlo). To pomohlo k tomu, že už tolik nespěchal a dával si víc záležet.

## **Plán**

1) Důsledně reagovat na Kryštofovo rušivé chování, ale netrestat ho. Měl by pocítit, že když naruší výuku, bude to mít své přirozené důsledky. Pokud budeme například kvůli němu déle čekat na ticho, nestihne pak svojí oblíbenou činnost o přestávce, protože hodina se prodlouží a přestávka bude naopak kratší (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007).

2) Pozvat si maminku na konzultaci a upozornit ji na důležitost toho, aby Kryštof mohl mít občas pozornost některého z rodičů jen pro sebe.

## **Pozorování Kryštofa – leden a únor 2014**

### **Popis situace**

Prísnejší pravidla jsem zavedla a snažila jsem se je důsledně dodržovat. Ticho při zápisu byl zpočátku pro některé děti velký problém. Nakonec si na to ale třída krásně zvykla a bylo to jedno z pravidel, které nebylo potřeba stále dokola připomínat.

Stále se mi ale nepodařilo výrazně zlepšit Kryštofovo chování během vyučování. Hodně vykřikoval, skákal mě i dětem do řeči, nedokázal v klidu sedět. Začínalo mi připadat, že vůbec není v jeho moci mít své chování pod kontrolou. Pokud pro něho byla úloha příliš jednoduchá, neopomněl to dát také hlasitě najevo. Nicméně tolerovat jsem to nemohla – ve třídě začal být poté všeobecný neklid a rozpovídaly se i ostatní děti.

Začátkem roku začal být Kryštof více divoký i o přestávkách. Občas se dostával do konfliktů s ostatními dětmi, které si na něj stěžovaly, že jim fyzicky ublížil nebo že říkal sprostá slova.

## **Interpretace**

Kryštof potřeboval přesně vědět, proč se daná věc dělá, chtěl mít ve věcech jasno a logicky si je uspořádat. Obrazná odpověď, která by byla vhodná vzhledem k jeho věku, ho často neuspokojila. Převaha myšlení byla bohužel na úkor rozvoje jeho citění a empatie s ostatními a zřejmě si vůbec neuvědomoval, co svým chováním mohl způsobit a že legrace snadno přerostla v ublížení.

Konflikty s ostatními byly možná opět způsobeny jeho potřebou být vidět nebo slyšet (i za cenu konfliktu) a jeho vnitřním nesouladem, jehož harmonizace se nemohla odehrát ze dne na den, ale potřebovala zřejmě delší čas.

Pozitivní bylo, že jeho motivace učit se byla stále veliká a měl chuť do všech činností, které děláme ve výuce. Ale některé úlohy, zejména v matematice, pro něj byly příliš jednoduché.

## **Plán**

1) Využít Kryštofovi velké motivace ve prospěch celé třídy, aby mohl svým přístupem povzbudit některé zasněnější děti.

2) Na nepěkné Kryštofovo chování k ostatním dětem reagovat nejenom bezprostředně, ale i další den vyprávěním silného příběhu, kde se promítne obdobný motiv a Kryštof uvidí své chování z druhé strany (Carlgren, Klingborg, 2013).

3) Být v pravidelném kontaktu s rodiči a dalšími učiteli Kryštofa, kteří v naší třídě učí a společně hledat, co by mu nejlépe prospělo, aby přijal školní pravidla za svá a dokázal ovládnout své chování, často velmi narušující zdárný chod výuky.

4) Diferencovat individualizací – dávat Kryštofovi těžší úkoly, aby byly podpořeny jeho nadprůměrné schopnosti ve vhodném způsobu vyučování s optimálními učebními cíli a postupy (Kasíková, Valenta, 1994).

## **Pozorování Kryštofa – březen a duben 2014**

### **Popis situace**

Každé ráno jsem začala dětem vyprávět jednoduché příběhy ze života skřítků či

zvířátek, kde se nepřímo promítalo nepěkné chování některých žáků ve třídě, mezi nimi často i Kryštofovo. Když jsem se vždy při vyprávění nenápadně podívala na dítě, jehož se příběh týkal, viděla jsem, že na něj obrazy z příběhu silně zapůsobily. Často byl ještě týž den znát účinek, což jsem vnímala nejen já, ale i některé jiné učitelky, které ve třídě učily.

Kryštof mě velmi mile překvapil, když několikrát sám od sebe o přestávce dobrovolně pomohl někomu s úklidem, například skládáním hadříků nebo umýváním desek.

Při výuce byl stále velmi aktivní, ale často se stalo, že vykřikl odpověď a sebral tak ostatním možnost být vyvolán. Kryštofa jsem vyvolávala vždy na nejtěžší otázky, ale jen když se dokázal pěkně přihlásit a nekřičel u toho na mě. Dostával i těžší úkoly - například v matematice sčítal čísla na 3 kostkách (zatímco jiné děti sčítaly se 2 kostkami a ty se speciálními potřebami počítaly tečky, které padly na 1 kostce).

Z rozhovoru s maminkou, který proběhl na začátku března, vyplynulo, že Kryštof si své vykřikování někdy počítal a pak doma hlásil například: „Dnes jsem vykřikl jenom třikrát.“

Pozitivní bylo, že se Kryštof zlepšil v zápisu do sešitu i v kreslení obrázků. Podle mého návodu nepoužíval obrysy a zaplňoval celý prostor obrázku barvami (přílohy č. 2b, 2c).

## **Interpretace**

Na Kryštofa měly motivační příběhy silný účinek. Ačkoli se ještě občas dostal s někým do konfliktu, nepřekračovalo to výrazně chování ostatních žáků ze třídy. Rád dělal dobré skutky, pomáhal při rozdávání pomůcek nebo úklidu třídy.

Projevoval se přítomně, bděle a chtěl ve všem vynikat. Nedělal to ale jen kvůli zvýšené potřebě pozornosti, ale měl rovněž hodně energie a bylo pro něj přirozené, aby byl stále v kontaktu s děním ve třídě.

Těžší úkoly Kryštof ocenil a pilně pracoval na jejich vypracování. To, že si své vykřikování při vyučování uvědomoval, ukazovalo na to, že se jedná o vlastnost, kterou se chce snažit ovládnout.

## **Plán**

- 1) Pokusit se vidět na Kryštofovi hlavně jeho pozitivní stránky a snažit se o pochopení

celé jeho složité osobnosti. Navštívit ho doma. Poznatky z tohoto typu návštěv může učitel uplatnit i ve výuce ve prospěch dítěte. Může pak využít řadu témat, které se bezprostředně týkají dítěte, například při vymýšlení slovních úloh na hodiny matematiky (Pol, 1996).

2) Apelovat mezi čtyřma očima na naší spolupráci a zodpovědnost pro klid ve výuce. („Dnes se budeme snažit, aby...“)

### **Pozorování Kryštofa – květen a červen 2014**

#### **Popis situace**

Ke konci školního roku se toho hodně změnilo. Kryštofovo chování jsem už nevnímala jako rušivé a přijala jsem jako fakt, že zkrátka čas od času vykřikne či trochu přežene své chování a že není v jeho silách dělat to zatím jinak. Zdánlivě paradoxně se pak opravdu projevy jeho chování zlepšily - byl méně hlučný a celkově více klidný.

## **9. 2 Pozorování Terezky**

### **Charakteristika zázemí Terezky**

Terezka je nejstarší ze tří dětí - má o tři roky mladšího bratra a o pět let mladší sestru. Bydlí s maminkou a sourozenci v klidné vesnici na rodinném statku s rozlehlými pozemky, kde žije i babička, dědeček a teta se strýcem. Tatínek bydlí v jiné části republiky, s rodinou nežije již tři roky a s Terezkou se vídali jen párkrát do roka. Maminka o víkendu často pracovala v rodinné restauraci a o Terezku a její sourozence se starala babička.

Před vstupem do školy navštěvovala Terezka mateřskou školu v městečku nedaleko jejich bydliště, ale když se jí tam nechtělo, mohla zůstat doma. Ve školce měla Terezka hodně kamarádek, ale poslední rok už jí to tam prý moc nebavilo. Přesto se do školy moc netěšila, protože měla obavu z neznámého prostředí i cizích dětí.

Svůj volný čas Terezka trávila malováním, vyráběním a ráda také trávila svůj čas venku na zahradě či okolí se svojí kamarádkou, která chodila do třídy o rok výš. Maminka se jí snažila dávat plnou pozornost vždy hodinu před spaním – sourozenci už spali a Terezka měla maminku jen pro sebe. Pak se prý Terezka uvolnila a podrobně jí vyprávěla, co zažila.



## **Pozorování Terezky – září a říjen 2013**

### **Popis situace**

Na školním výletě (v sobotu před prvním školním dnem) a prvních pár školních dní se Tereška nechtěla aktivně účastnit žádné hry a vypadala smutně. To se ale během dalších dní postupně změnilo.

Tereška od začátku školního roku dělala vše, co se po ní chtělo. Patřila mezi nejposlušnější děti ve třídě a celkově působila spíše nenápadně. Při vyučování uměla být soustředěná a pozorná. Byla komunikativní, vystupovala skromně a mile, ale měla proměnlivé nálady - někdy působila velmi vážně, jindy zase vesele. Patřila mezi průměrně aktivní děti. Málokdy se na něco ptala. Byla pozorná a se spoustou věcí si poradila. Ráda sdílela věci, které prožila, doma i ve škole, ale uměla dát prostor i ostatním dětem a pozorně jim naslouchat.

O přestávkách si ráda kreslila nebo něco vyráběla. Ve třídě si našla jednu kamarádku, se kterou seděla v lavici. Pokud se jí něco nelíbilo, šla si mi postěžovat. Stejně tak často mě vyhledávala, že ji něco bolí. Poprvé mě to vylekalo - když se to pak opakovalo téměř každý den, sjednala jsem si kvůli tomu schůzku s maminkou.

V rytmické části se často stávalo, že jí začalo něco bolet, tudíž si musela jít sednout a jen se dívala.

### **Interpretace**

Tereška chodila do školky v jiném městě a tak ve třídě nikoho neznala. Je proto přirozené, že se ze začátku cítila nesvá mezi dětmi, které se mezi sebou už znaly. Dokázala se vcítit do druhých, proto jim dokázala dát prostor a nepotřebovala být slyšet za každou cenu.

Povšimla jsem si, že Terešku něco bolí, když se jí něco nedaří, například při rytmických hrách. Souviselo to tedy se strachem z neúspěchu. Tereška patřila mezi méně aktivní, protože se hlásila, jen pokud si byla jistá, že zná správnou odpověď. Tereščiný psychosomatické projevy mohly souviset s nejistotou, kterou ve třídě zatím cítila. Některé

holčičky se mezi sebou již několik let znaly a Tereзка musela ve třídě o své místo teprve „bojovat“.

### **Plán**

1) Posílit pozitivní vztahy ve třídě, aby se děti více skamarádily mezi sebou navzájem a utvořily tak dobrý kolektiv, kde se budou všechny děti cítit bezpečně (Lokšová, Lokša, 1999).

a) V rytmické části hrát hodně kooperativních sociálních her. (Soutěže, kde může uspět jen několik žáků, vedou k demotivaci.) (Lokšová, Lokša, 1999).

b) V úvodní části hlavního vyučování si s dětmi povídat a dát jim prostor pro sdílení jejich zážitků. Učit je vzájemně si naslouchat.

c) Velký prostor dát speciální oslavě narozenin (představení biografie dítěte formou příběhu), aby se děti mezi sebou vzájemně lépe poznaly.

d) Naplánovat i nějaké mimoškolní akce - exkurze či výlety.

2) Podpořit maminku v jejích rozhodnutích, které vyplynuly z naší konzultace:

a) Maminka omezí svou práci o víkendu a bude věnovat Terezce zvýšenou pozornost.

b) Navštíví s Terezkou kvůli jejím psychosomatickým projevům doktora a podpoří tak její vývoj homeopatickou léčbou.

### **Pozorování Terežky – listopad a prosinec 2013**

#### **Popis situace**

Tereзка byla během podzimu několikrát nemocná. Když pak přišla opět do školy, nemusela se moc dlouho aklimatizovat a poměrně rychle se zapojila do běhu školních činností. Už se nezdála tak moc smutná jako zpočátku školního roku. Zdála se spokojená i ve společnosti jiných dětí. Tereзка si za mnou chodila stěžovat se svými „bolístkami“ o něco méně a začala být celkově trochu veselejší a živější.

## **Interpretace**

Homeopatika někdy nejprve vyvolají příznaky nemoci, aby pak o to více mohla účinkovat a působit tak na vnitřní příčiny problému.

Snažila jsem se vědomě podpořit budování sociálního klimatu (viz plán). Pro Terezku byly všechny tyto aktivity důležité, obzvláště narozeninový rituál, protože se najednou o ní a jejím dosavadním životě mohly dozvědět všechny děti ve třídě. Cítila jsem, že jí od té doby vnímaly jinak. Proto si Terezka pomalu zvykla na školní řád, přijala i své místo ve třídě a postupně získala důvěru ve mně i ostatní děti.

Terezčin temperament mi připadal ze začátku jako melancholicko - sangvinický, což jsou dva protiklady. Terezka se ale také jevila velmi různě a záleželo, v jaké náladě se zrovna nacházela. Její stěžování, důslednost i obava z neúspěchu, i výtvarný projev (velmi světlé barvy, kreslení dramatických témat z pohádek – viz přílohy č. 3a, 3b, 3c) by ukazovaly na melancholii, ale hravost a radost ze společenství jiných dětí na sangvinický temperament, který by ale spíše patřil k jejímu věku (Eller, 2011).

Odpočinek doma a mamčiná zvýšená pozornost Terezce zřejmě trochu pomohly, protože už si tak často nestěžovala.

## **Plán**

1) Posílit Terezčinu důvěru v činnostech, ve kterých si není jistá (například oblast počítání, rytmu, hry na pohotovost) - dávat jí příklady, na které stačí a ve kterých bude mít jistotu, že uspěje.

2) Melancholické dítě potřebuje, aby mu vychovatel projevoval více než jiným dětem láskyplné porozumění (Heydebrand, 1993). Proto se při vyučování i o přestávkách snažit na Terezku myslet a dávat jí najevo, že o ní vím.

## **Pozorování Terezky – leden a únor 2014**

### **Popis situace**

Terezka se zlepšila v počítání a více se zapojovala i do pohybových her při rytmické části nebo v hodinách tělesné výchovy. Situace, kdy si potřebovala sednout, protože jí

například bolí bříško nebo mi ukazovala své nejružnější bolístky, byly stále řidší, ale přetrvávaly.

Terezka za mnou občas o přestávce přišla a stěžovala si na něco, co provedly ostatní děti – většinou se jí to netýkalo osobně, ale byla u toho. I při výuce si všímala věcí, které ostatní neviděli – pokud bylo něco jinak, než mělo být, neváhala mě na to upozornit.

Celkově Terezka působila mírně, klidně a přizpůsobivě. Při výuce dokázala pěkně spolupracovat a k ostatním dětem se chovala mile.

### **Interpretace**

Díky tomu, že měla možnost často uspět, se Terezka přestala bát počítání.

Terezčiny bolístky a stěžování patřily k jejímu temperamentu (Eller, 2011). I její žalování mohlo vycházet z toho, že byla citlivější ke svému okolí a neuměla jiným způsobem řešit konfliktní situace. Bylo znát, že Terezka ke mně získala díky mé pozornosti větší důvěru, což jsem vnímala jako pozitivní.

### **Plán**

1) Vždy Terezku vyslechnout a brát jí vážně, aby se cítila přijímaná taková, jaká je. Povědět jí v krátkosti příběh nebo příhodu, kdy se něco podobného stalo někomu jinému, aby mohla soucítit s osudem jiných a zapomenout tak na svá trápení (Heydebrand, 1993).

2) Ve výuce použít pár smysluplných příběhů, kde se stal určitý konflikt, pak hlavní hrdina žaloval a obrátilo se to proti němu. Druhý konflikt v příběhu pak bude hladce vyřešen jiným způsobem než žalováním.

### **Pozorování Terezky – březen a duben 2014**

#### **Popis situace**

Terezka s příchodem jara rozkvetla. Málokdy si stěžovala a žalovala. Začala být více pozitivní a všímala si hezkých věcí okolo sebe. Ve třídě začala mít víc kamarádek a mezi

nimi i ty, které patří mezi ty, které se už dlouho znají ze školky.

Velmi se ale obávala školy v přírodě, kam jsme měli jet bez rodičů na pět dní.

### **Interpretace**

Působení na Terezčinu melancholii výše uvedenými způsoby mělo úspěch.

Díky tomu, že ve třídě panovalo bezpečnější klima, se děti mohly více poznat a skamarádit se (Čapek, 2010). Už zde nebylo několik uzavřených skupinek, ale děti si hrály více dohromady. To určitě pomohlo k tomu, aby se Tereška mohla cítit bezpečněji, uvolnila se a navázala nové vztahy. Protože se pak soustředila více z nitra ven (předtím to bylo naopak), zapomněla na svá trápení, které v jejích očích často narůstaly. Začala se jevit více sangvinicky.

Tereška ještě nikdy nebyla delší dobu bez své maminky, na kterou byla zřejmě hodně citově vázaná. Pobytu se obávala, protože nevěděla, co ji čeká.

### **Plán**

1) Ujistit maminku, že pokud se Terezce podaří projít skrze svůj strach, může ji to hodně posílit.

2) Povídat si s Tereškou i s ostatními dětmi ve třídě o tom, jak to na škole v přírodě chodí a co nás tam všechno čeká, vzbudit náladu těšení se.

### **Pozorování Terešky – květen a červen 2014**

#### **Popis situace**

Tereška svůj strach ze školy v přírodě opravdu překonala. Po cestě v autobuse sice ještě plakala, takže jsem seděla vedle ní a povídala si s ní o věcech, které nás čekají. Na konci cesty se už začala těšit a po příjezdu už o svém smutku nevěděla.

Díky této třídní akci jsem Terešku poznala z jiné stránky. Z víly se stala divoženka, která si nemaluje v koutku, ale běhá, výská a dovádí. Byla jsem překvapená, jak se proměnila a ukázala jinou část své bytosti. Tuto náladu si pak přinesla i do školy – už to

nebyla tichá nenápadná dívka, ale v očích jí svítila radostná sluníčka.

### **9.3 Pozorování Tobiáše**

#### **Charakteristika zázemí Tobiáše**

Tobiáš pochází z úplné rodiny. Má o čtyři roky mladšího bratra, který začal v září 2013 chodit do školky. Rodina se v průběhu školního roku přestěhovala z bytu do rodinného domu s velkou zahradou. Tobiáš během prvních tří let hodně rychle vyrostl, a proto prý často zakopával. Měl problém se smyslem pro rovnováhu (což přetrvává dodnes). Brzy začal mluvit. Od malička si dlouho vydržel sám hrát a často si při tom i povídal nebo zpíval. Byl na sebe vždy opatrný a měl přirozený pud sebezáchovy. Při druhém porodu měla maminka těžký úraz. Tobiáš maminku hodně podporoval, ale vnitřně toto období prožíval těžce - několik měsíců poté prožíval různé vzteky a byl často nemocný. Nakonec musel na operaci nosních mandlí.

Tobiáš vždy obdivoval práci svého tatínka, který pracuje v lese, což ho prý inspirovalo k jasné představě o své budoucnosti – chtěl by žít jako farmář.

#### **Pozorování Tobiáše – září a říjen 2013**

##### **Popis situace**

Tobiáš patřil mezi pomalejší žáky, potřeboval mít svůj čas na rozmyšlenou i na práci. Hlásil se málokdy a pak se stávalo, že po vyvolání zapomněl, co chtěl říci. Pak se sám na sebe zlobil. Když ke mně mluvil tváří v tvář, svěsil hlavu a zdálo se, jakoby couval. Potřeboval individuální pomoc při všech činnostech jemné i hrubé motoriky. Nedařila se mu pravolevá orientace a hůře se celkově orientoval v prostoru (například při tělesné výchově).

Ožil vždy při vyprávění příběhů nebo hravých činnostech. Často za mnou o přestávkách přišel a vyprávěl mi něco ze svých postřehů či her plných fantazie. Bylo znát, že o věcech hodně přemýšlí. Projevoval i smysl pro humor. Při hrách s chlapci i s dívkami, které znal ze školky, se jevil veselejší, než při vyučování.

## **Interpretace**

Tobiáš si byl vnitřně nejistý, proto byl jeho projev někdy trochu křečovitý. V úkolech, kde bylo potřeba využívat jemnou nebo hrubou motoriku, měl velké potíže, a to ho znervózňovalo. Žil ještě hodně v dětském světě, plném fantazie a bohatého děje. Pokud by to byl z tohoto světa příliš rychle a násilně vytržen, mohl by si s sebou nést do příštích let pocity méněcennosti ze svých neúspěchů a hrozila by ztráta vnitřní motivace k učení (Lievegoed, 1992).

## **Plán**

1) Posilovat slabé stránky a tím předcházet konfrontaci s neúspěchem:

a) Procvičovat jemnou motoriku:

- ve škole: individuální práce s asistentkou (dbát na správný úchop voskovky); více cvičení na uvolnění ruky před zápisem do sešitu,
- doma: činnosti na posílení jemné motoriky - například prstové hry, modelování ze včelího vosku, vytrhávání z papíru, skládání písmenek i čísel z provázků, špejlí, či přírodnin.

b) Dát Tobiášovi možnost odpovídat na jednoduché otázky a tím posílit jistotu jeho samostatného projevu i zvýšení aspirační úrovně (Lukášová, 2010).

c) Dodat mu sebedůvěru příběhy, kde budou vystupovat hrdinové, kteří dosáhli úspěchu, i když byli ze začátku ostatními považováni za méně šikovné (hloupý Honza...).

## **Pozorování Tobiáše – listopad a prosinec 2013**

### **Popis situace**

Jistota Tobiášova výtvarného projevu se od začátku školního roku výrazně zlepšila. Doma si začal sám od sebe kreslit, což prý nikdy dříve před tím nedělal. Pokud se někdy přihlásil, odpověď už většinou nezapomněl tak jako dříve.

Při samostatné práci ve třídě býval často roztěkaný, otáčel se ke spolužákům nebo si jen tak sám pro sebe něco povídal, případně si pobrukoval nějakou melodii. Patřil proto k těm

nejpomalejším, ale měl snahu vše dokončit. Stále měl křečovitý úchop tužky a při zápisu do sešitu či kreslení se mu trochu třásla ruka (příloha č. 4a). Jeho celkový projev byl stále trochu těžkopádný a pomalý. Když byl Tobiáš týden nemocný a zápisy si dodělával doma sám s maminkou, byly to jeho nejlepší práce.

### **Interpretace**

Tobiášovo zlepšení nastalo díky domácí práci, i zvýšené pozornosti, kterou jsme mu s asistentkou věnovaly při výuce. To, že jsem Tobiáše vyvolávala na jednoduché otázky, kdy měl možnost uspět a rovněž to, že mohl slyšet vyprávění vhodně zvolených příběhů, pomohlo k jeho větší jistotě.

Jeho temperament se jevil melancholicko – flegmatický. Pracoval pomalu i zřejmě proto, že se ve skupině hůře soustředil - lépe se mu pracovalo, když byl o samotě v naprostém klidu (ačkoli i ve třídě při zápisu bylo ticho) a měl u sebe někoho, na koho se mohl kdykoli obrátit, jak se prokázalo, když dopisoval sešity doma.

Tobiáš si neuvědomoval, že jeho povídání, které potřeboval někomu sdělit, komentáře k výuce či zvukové projevy, mohou rušit ostatní. Pokud bych ho za to pokárala běžným způsobem, mohl by se díky své přecitlivělé povaze stáhnout do sebe a ztratit ke mně důvěru.

### **Plán**

1) Vyzdvihnout veřejně něco, v čem Tobiáš uspěje (např. při pravidelné reflexi nad akvarelovými obrazy upozornit na jeho cit pro nanášení barvy – viz příloha č. 4b).

2) Vymýšlet mu úkoly na míru, tedy takové, které zvládne a nebude mít pocit neúspěchu (např. v matematice počítání jednodušších příkladů).

3) Podpořit ho při zápisu těžších tvarů číslic nebo písmen vzorem zápisu světlou voskovkou do sešitu pro obtažení.

4) Pokud bude vyrušovat, vždy ho jemně a citlivě upozornit, aby si nevytvořil špatný návyk.



## **Pozorování Tobiáše – leden a únor 2014**

### **Popis situace**

Malování akvarelových obrazů měl Tobiáš moc rád. Jednodušší úkoly ve výuce zvládal, ale stále se srovnával s ostatními.

Opět udělal pokrok v činnostech jemné motoriky, takže nakonec nebylo nutné vždy mu se zápisy individuálně pomáhat. Zvládal je dodělat ještě během hlavního vyučování. Nedával už tolik najevo, že si při psaní či kreslení nevěří. Jevil se více soustředěný.

Při vyučování se stále moc nehlásil, a pokud jsem ho vyvolala, váhal s odpovědí. V počítání byl zatím hodně váhavý.

Měl moc rád motivační příběhy, kterých jsem se snažila do výuky zařadit co nejvíce.

### **Interpretace**

Při malování akvarelových obrazů se Tobiáš nemusel bát, že se mu nepovede nějaká konkrétní kresba, mohl se proto uvolnit a užít si prožitek práce s barvou.

Pokud se díky svému melancholickému temperamentu srovnával s ostatními dětmi, zažíval neúspěch, a to jeho sebevědomí nepodpořilo. Ačkoli jsem se snažila nikdy nesrovnávat výkony dětí navzájem mezi sebou, stejně jsem viděla souvislost jeho strachu z neúspěchu se srovnáváním se s ostatními.

Tobiáše stejně jako většinu dětí motivovalo, když jsem danou činnost uvedla zajímavým příběhem. Pak pracoval s větší chutí a nasazením.

### **Plán**

1) Začít budovat takové třídní klima, kde se budou děti navzájem podporovat, oceňovat se takové, jaké jsou a kde nebudou určovat svojí hodnotu podle svých výkonů. Vyhnout se hrám soutěživého charakteru (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007).

2) Doporučit, aby Tobiáš doma kromě činností jemné motoriky procvičoval hravou formou i jednoduché počítání a probraná velká tiskací písmena a držel tak krok s ostatními

děťmi.

### **Pozorování Tobiáše – březen a duben 2014**

#### **Popis situace**

Tobiáš udělal další pokrok ve všech školních činnostech. Ve vyučování začal být více přítomný a soustředěný, jakoby se vnitřně více rozpohyboval. Dobře se orientoval ve školním prostředí a začal být více samostatný. Pokud na něj byla upřena pozornost celé třídy, stále často reagoval tím, že se stáhl do sebe a hůře se mu soustředilo na správnou odpověď.

#### **Interpretace**

Tobiáš ve škole zažíval pravidelný rytmus, což posílilo jeho životní síly i celkovou orientaci ve výuce. Při poslouchání příběhů mohl posilovat svoji křehkou duši. Díky procvičování jemné motoriky (pravidelná hra na flétnu, pletení a další činnosti rozvíjející jemnou motoriku) se zlepšila jeho samostatná práce při zápisu do sešitu, kreslení i manuální zručnost při pracovní vyučování.

Vzhledem k Tobiášově nervozitě se mi těžko během hodiny posuzovalo, nakolik dané látce porozuměl. Menší sebevědomí patřilo k jeho povaze a jeho postupné posilování bude asi záležitostí dlouhodobější soustavné práce.

#### **Plán**

- 1) Pracovat s Tobiášem, i ve spolupráci s asistentkou, individuálně (1x týdně).
- 2) Více s Tobiášem komunikovat i na plánovaných akcích koncem školního roku (výlety, škola v přírodě) a využít jeho předpokládanou uvolněnost mimo školní prostředí.

### **Pozorování Tobiáše – květen a červen 2014**

#### **Popis situace**

Pokud jsem Tobiáše ve správný čas vyvolala, dokázal po chvíli váhání odpovědět. Jeho

školní připravenost začala být na dobré cestě. Naučil se i samostatně plést. I zápisy do sešitu už zvládal úplně sám a byly čím dál tím zdařilejší. Jeho obrázky byly barevnější a odvážnější, nebál se už kreslit postavy či pustit se do vlastních nápadů (příloha č. 4c).

Tobiášova nervozita z neznámého školního prostředí polevila. Začal být více uvolněný ve vyučování, což se zatím neprojevalo příliš velkou vnější aktivitou, ale spíše držením těla i v pohybech v rytmické části. Zlepšil se i jeho celkový pohyb v prostoru. V závěru školního roku prokázal na přírodní stezce „Bud’ fit“ velkou odvahu, kterou jsem se snažila hodně ocenit.

## **9. 4 Pozorování Aničky**

### **Charakteristika zázemí Aničky**

Anička je prvorozená a má o čtyři roky mladšího bratra. Je z úplné rodiny a bydlí v bytě kousek od školy. Rodiče původně děti mít nechtěli, ale po několika letech si to nakonec rozmysleli, a tak přišla na svět Anička. Byla prý velmi náročné miminko - málo spala a vyžadovala velké množství pozornosti.

Maminka byla s Aničkou často sama, manžel služebně jezdil po celé republice a vracel se domů jen na víkendy. Aniččina maminka začala být po několika letech velmi vyčerpaná a dokonce se u ní objevilo vážné onemocnění – lupénka.

Ve čtyřech letech začala Anička chodit do mateřské školky. Jevila se jako vůdčí typ a ráda ostatní děti „dirigovala“. Už během docházky do školky jí byl diagnostikovaný syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou – ADHD (Carter, 2014).

V předškolním období se naplno projevila Aniččina úzkostlivá povaha a stále byla hodně citově vázaná na maminku. Nechtěla spát bez maminky v dětském pokojíčku a bála se i sama potmě na záchod.

Anička navštěvovala v předškolním věku hodně kroužků, protože maminka chtěla někam nasměrovat její velikou energii - aerobic, mažoretky, výtvarný kroužek. V těchto aktivitách vždy prý patřila mezi nejmladší, ale nejvýraznější děti ve skupině.

## **Pozorování Aničky – září a říjen 2013**

### **Popis situace**

Anička byla při vyučování aktivní, ale spolupracovala, jen pokud sama chtěla. Bývala nesoustředěná a neklidná. Když nebylo po jejím, urazila se a nechtěla dělat to, co ostatní.

Anička nevyhledávala moji pomoc, naopak mi ji často sama nabízela. Měla velké množství energie a fantazie, bohužel ne vždy se její nápady shodovaly s výukou. Často se mě ptala, jestli si může něco vyzkoušet. Zajímala se o všechny věci, které jsem měla na učitelském stole. I když jsem jí danou věc právě nedovolila, ptala se za chvíli znova, anebo si to i přes můj zákaz rovnou vyzkoušela.

Anička ztratila během prvního měsíce chuť kreslit, ačkoli dříve kreslila prý pěkně a ráda. Obrázky dělala ledabyle, rychle a bez zájmu. Často nosila sladké svačiny a po hlavní přestávce byla ještě více neklidná.

### **Interpretace**

Neklid a nesoustředěnost patřily k Aniččině diagnóze ADHD (Carter, 2014). Dělalo jí dobře, že se ve vyučování střídají klidové aktivity s dynamickými, kdy hodně činností probíhá v pohybu. To, že stále znovu zkoušela, co si může dovolit, mohla být její potřeba zakusit pevnější hranice, než na které byla zvyklá doposud. Asi byla zvyklá, že bylo často po jejím.

To, že Anička přestala mít radost z kreslení, mohlo být důsledkem toho, že chodila do klasické školky, kde používali ke kreslení především pastelky a fixy. Teď měla k dispozici jen voskové bločky, se kterými děti kreslí na waldorfské škole prvních pár let, aby se naučily kreslit bez obrysů a detaily obrázku tak mohly volně dotvářet, dokud s ním nebudou spokojené. Aničce to oproti jiným dětem, které byly na bločky zvyklé ze školky, příliš nešlo, a proto pár týdnů na kreslení úplně rezignovala.

Cukr projevy ADHD zhoršuje, s čímž mohl souviset Aniččin zvýšený neklid po konzumaci sladkých svačin (Uiterweer, 2005).

## **Plán**

- 1) Nastavit Aničce přísnější hranice, které potřebuje pro svůj vývoj (Carter, 2014).
- 2) Individuálně naučit Aničku kreslit s bločky a voskovkami.
- 3) Sjednat konzultaci s maminkou, ze které vyplyne:
  - potřeba jasných hranic i v domácím prostředí,
  - nutnost zdravějších svačín,
  - domluva návštěvy Aničky, kdy se budu moci věnovat jen jí osobně, aby ve mně neztratila důvěru, i když na ní budu více přísná.

## **Pozorování Aničky – listopad a prosinec 2013**

### **Popis situace**

Anička začala nosit zdravější svačiny. Ve škole dostávala podle plánu přísnější hranice, doma prý také.

Aničku jsem navštívila i doma. Byla moc milá a užívala si, že mě měla jen pro sebe. Od té doby mě o přestávkách občas s důvěrou vyhledala. Pokud se mi její nápady, kterými jen hýřila, líbily, neopomněla jsem jí to dát najevo. Někdy jsem jí musela ale naopak usměrňovat – snažila jsem se být přísná, ale laskavá.

Stále znovu mě zkoušela přesvědčit, že bude kreslit pastelkami, ale já jsem nepovolila. Po pár týdnech, kdy jsem Aničce i dalším dětem ukazovala techniku kreslení bločky, přišla konečně tomuto druhu kresby na chuť a začala mít znovu motivaci ke kreslení.

Anička uměla své myšlenky logicky formulovat, proto jí nedělala problém komunikace s dospělými. S dětmi se jí kontakty vedly hůře. Často docházelo k drobným konfliktům.

### **Interpretace**

Aničce dělaly přísnější hranice dobře – důsledný a jasný pokyn uměla většinou napoprvé poslechnout.

Aniččin temperament se jevil jako cholerický. Potřebovala mít věci pod kontrolou a

dělat si je po svém. To ale není v jejím věku z výchovných důvodů možné. Děti s cholerickým temperamentem potřebují cítit autoritu a sílu svého učitele a uznávat ho jako osobnost. Dále potřebují v tomto věku jasné hranice - pravidla, ale vysvětlené obrazně (Lievegoed, 1992). Například když má dítě špatně umytý štětec, může učitel říct, že „štětec pláče, protože má červené vlásky“.

Anička chtěla mít vše, čemu nerozuměla, racionálně vysvětleno. Byla zvyklá, že jí ve školce i doma vše (v dobré víře) logicky vysvětlovali, což bylo neúměrné jejímu dětskému věku. Na obrazné vysvětlení nebyla zvyklá a předčasně se tak vzdálila dětskému světu obrazů a fantazie. Tomu odpovídal i její větší vzrůst i projevy negativismu, které by se daly očekávat až u staršího dítěte.

K drobným potyčkám s druhými dětmi docházelo zřejmě díky její urputnosti, se kterou do vztahů vstupovala a potřebou ovládnout celou situaci.

## **Plán**

1) Vyprávět příběhy, kde budou popsány obdobné situace, které se děly Aničce s druhými dětmi, aby mohla nahlédnout své chování z druhé strany.

2) Koncipovat výuku za účelem zlepšování pozornosti žáků tak, aby činnosti byly hodně pestré a často se střídaly, aby se i děti se specifickými potřebami dokázaly určitou minimální dobu koncentrovat (Lokšová, Lokša, 1999).

3) Navrhnout Aničku se souhlasem rodičů do rozhovoru o dítěti v rámci celé učitelské konference.

## **Pozorování Aničky – leden a únor 2014**

### **Popis situace**

Anička si ve třídě našla kamarádku a už nebyla tak osamělá. Bohužel spolu často zlobily a narušovaly klidný chod přestávek. Děti jejich chování rušilo a někdy je i sami okřikovaly, takže situace byly často vypjaté.

Ačkoli vyučování probíhalo stále ve střídající se dynamické a klidné formě, byl Aniččin neklid stále patrný. Často se houpala na židli, otáčela se ke spolužákům a povídala, bývala

nesoustředěná a mnohdy začala dělat něco úplně jiného, než ostatní. Někdy nevnímala, co říkám. Své zápisy i osobité obrázky dělala rychle, takže je dokončovala jako jedna z prvních (příloha č. 5a). Když dokončila tuto či jinou samostatnou práci, těšila se, že si bude dělat „své věci“ nebo chtěla chodit po třídě a sledovat práci ostatních.

Rozhovor o Aničce probíhal v několika částech začátkem nového roku 2014, jedenkrát týdně, vždy po dobu přibližně 30 minut, na pravidelné učitelské konferenci. Na základě předchozího rozhovoru s maminkou jsem představila krátkou Aniččinu biografii, chování ve vyučování a o přestávkách (ostatní učitelé a vychovatelé, kteří s Aničkou pracovali, mě doplňovali.) Pedagogická otázka, kterou jsme se zabývali, zněla: „Jak pomoci Aničce k většímu zklidnění“.

### **Interpretace**

Anička se dokázala soustředit na vyučování kratší dobu než ostatní děti. Poté se potřebovala odreagovat nějakou jinou činností.

Aniččina kamarádka byla podobné povahy, živá, impulsivní a konfliktní. Proto se stávalo, že jejich kamarádství bylo dynamické, jeho projevy divoké a pro ostatní děti rušivé.

### **Plán**

1) Z rozhovoru o dítěti v kolegiu vyplynulo několik věcí:

- s maminkou doma bude Anička pravidelně několikrát týdně malovat akvarelové obrazy a prožívat kvalitu jedné barvy, což podpoří její citový život i její vůli,
- doma omezí sledování televize na minimum,
- rodiče pro ni nebudou vyhledávat stále nové a nové podněty, ale poskytnou jí též možnost zažívat chvíle klidu,
- já budu pro Aničku připravovat konkrétní úkoly, které bude plnit poté, co skončí svou práci (Uiterweer, 2005).

2) Pokud bude Anička unavená z příliš dlouhé činnosti, připravit pro ni něco, aby se mohla odreagovat a uvolnit a její práce mohla zdárně pokračovat (například jí poprosit o

rozdání pomůcek).

3) Nasměrovat energii Aničky i její kamarádky o přestávkách tak, aby mohly společně využít svoji kreativitu a tvořivost a dělaly něco užitečného.

4) Dbát na to, aby Anička dělala pečlivější samostatnou práci - obrázky i zápisy do sešitu, kreslené i malované akvarelové obrazy.

### **Pozorování Aničky – březen a duben 2014**

#### **Popis situace**

Anička začala být o trochu více pozorná. Pokud se soustředila, byly její odpovědi správné. Zvykla si na některá třídní pravidla a nesnažila se již o všem se mnou diskutovat.

Když si Anička něco zámýšlela a já jsem jí to nedovolila, stále dokola mě zkoušela přesvědčit svými argumenty, aby dosáhla svého. Pokud se jí to nepodařilo, viditelně se na mě zlobila (kroutila hlavou a dělala zklamané nebo uražené obličejy). Bylo pro mě velkou výzvou i po těchto zlostných reakcích se na Aničku vnitřně nerozzlobit.

Anička začala pomáhat druhým dětem, které potřebovaly s něčím pomoci. Někdy se ale pomoc uskutečnila i proti mé vůli nebo proti vůli jejích spolužáků.

#### **Interpretace**

Díky tomu, že proběhl rozhovor o dítěti a začaly se uskutečňovat všechna doporučení, mohla Anička začít být více soustředěná. Pevný denní a týdenní rytmus umožnil Aničce o něco lépe respektovat třídní pravidla. Určitou dobu se dokázala na výuku soustředit. K tomu pomohlo to, že jsem se jí snažila stále individuálně více zaměstnávat a zároveň jí dávat pevné hranice. Stále bylo znát, že by Anička potřebovala být neustále v pohybu.

Morální příběhy na Aničku začaly po delším čase působit a ona se snažila pomáhat druhým.

To, že byla klidnější při vyučování, bylo ale na úkor jejího chování o přestávkách a družině, kdy vybíjela svojí přebytečnou energii, zadržanou při vyučování.



## **Plán**

1) Zaměstnat Aniččiny ruce – může například plést při vyprávění v hlavní části vyučování, modelovat z včelího vosku po dokončení práce...

2) Nepolevit ve své přísnosti a důslednosti, ale zároveň zůstat klidná a laskavá. Toho lze dosáhnout další prací na sobě a tak, že budu často na Aničku myslet i mimo vyučování a představovat si situace, ve kterých byla milá a pracovitá. Budu se snažit udržet si s ní i vnitřně pěkný vztah (Selg, 2009).

3) Vhodně nasměrovat Aniččinu ochotu pomoci druhým (například může pomáhat své sousedce, která je lehce mentálně postižená, s dokončením zápisu.) Její velká energie i šikovnost tak může získat smysluplné využití.

## **Pozorování Aničky – květen a červen 2014**

### **Popis situace**

Aniččino chování se ke konci školního roku změnilo k lepšímu a už tolik neupoutávalo moji pozornost. Při vyučování dokázala lépe spolupracovat. Stále se ještě houpala na židli, otáčela se a povídala nebo se během přechodových činností někde „zapomněla“ a nepřišla na své místo, ale tyto situace se daly zvládnout hladce, často pouhým gestem nebo krátkou básničkou či písničkou „na ticho“, takže výuka mohla dále plynout. Přestávky i některé části vyučování probíhaly ke konci školního roku více venku, kde měla Anička dostatek pohybu a ačkoli bylo potřeba jí neustále jasně připomínat daná pravidla a dbát na jejich dodržování, cítila se tam dobře a děti jí více přijímaly. Stejně tak tomu bylo i v družině.

Anička zlepšila i zápisy do sešitu (viz příloha č. 5b). Ráda pomáhala druhým dětem, které to potřebovaly a za kterými jsem jí poslala, když dokončila svojí práci a ty její pomoc dobře přijímaly.

## **10. Shrnutí výsledků výzkumu**

### **Pozorování Kryštofa – závěrečné shrnutí**

Kryštofovým hlavním problémem byla kázeň při vyučování i o přestávkách. Vykřikoval, skákal ostatním do řeči a občas se dostával do konfliktů s ostatními dětmi. Několik prvních měsíců jsem byla často zoufalá, protože žádné ze strategií, které mi radili zkušenější kolegové, příliš nefungovaly. V Kryštofových možnostech bylo jen částečně své rušivé chování ovládnout a změny se děly jen velmi pomalu.

Na konci školního roku jsem si uvědomila, že pokud bych necitlivě reagovala na Kryštofovo chování, mohl by se uzavřít a jeho veliké nadšení pro školní výuku by postupně vymizelo. Dosáhla bych možná toho, že bych ho přinutila mlčet, ale za cenu ochoty spolupracovat či jen z důvodu vnější motivace, tj. protože bude muset.

Tím, že jsem přijala Kryštofa takového, jaký je a přestala jsem mít očekávání, která nemohl naplnit, se změnilo něco v našem vztahu. Myslím, že jsem své chování navenek příliš nezměnila, přesto se můj vnitřní pocit vůči němu hodně proměnil a on to musel podvědomě cítit. Už jsem ho nevnímala jako tzv. „problematické“ dítě. Tím, že přinášel do naší třídy hodně zajímavých otázek, impulsů, velkou touhu učit se novým věcem, byl pro všechny velkou oporou. Proměna našeho vztahu začala způsobovat i malé postupné změny v jeho chování.

### **Pozorování Terezky – závěrečné shrnutí**

Terezka měla na začátku školní docházky různé psychosomatické problémy, které postupně vymizely. Byla citlivé povahy a změn na ní bylo moc – nové prostředí, neznámé děti i učitelé, začátek školní docházky a s ním i povinnosti. Ke zlepšení pomohla výrazně práce na kultivaci Terežčina melancholického temperamentu – vždy jsem si udělala čas, abych mohla vyslechnout Terežčiny starosti, brala jsem jí vážně a vyprávěla jí o podobných problémech, které se staly jiným.

Rovněž pomohlo, že jsem se snažila vědomě pracovat na budování třídního klimatu – děti mohly pravidelně sdílet své mimoškolní zážitky, hrát kooperativní hry, ve kterých jsme procvičovali nové učivo a poznat se i na akcích mimo školu.

Terezka se ke konci školního roku plně aklimatizovala. Ostatní děti ze třídy, které se

znaly již od školky, jí postupně přijaly mezi sebe. Terezka se mohla uvolnit a být více sama sebou. Ráda bych jí i nadále podporovala, aby mohla být co nejvíce bezprostřední, živá a radostná.

### **Závěrečné shrnutí pozorování Tobiáše**

Tobiáš vstoupil do školy s málo rozvinutou jemnou i hrubou motorikou. Protože se stále srovnával s ostatními dětmi, byl si hodně nejistý při většině školních činností a nebyl příliš schopný se aktivně účastnit výuky.

Tobiášova motivace se nezmenšila, a to proto, že nezažíval stres ze špatných známek či tlak ze strany učitelů či rodičů. Byl tázán na otázky, kdy uměl správně odpovědět, byl mu dán prostor v činnostech, kde mohl uspět (malování akvarely, převyprávění části příběhů), byl oceňován jeho pokrok v zápise do sešitu, kreslení a ručních pracích. Díky tomu všemu se mohl vyvíjet svým tempem, aniž by se zablokoval.

Tobiášovo postupné uvolňování a zlepšení nastalo i díky velmi dobré spolupráci s rodiči, kteří s ním doma pravidelně cvičili potřebné. Protože se jednalo o hravou formu (např. počítání žlutých aut při cestě do školy, hra Člověče, nezlob se; slovní fotbal apod.), Tobiáš prý často ani nevnímal, že procvičuje něco ze školy.

I když se to, nakolik je Tobiáš vnitřně motivovaný, na začátku školního roku díky jeho nervozitě těžko odhadovalo, mohu říci, že jsem mohla na konci první třídy pozorovat jeho velkou proměnu v samostatného školáka.

### **Pozorování Aničky – závěrečné shrnutí**

Anička byla na počátku školní docházky velmi neklidná a nesoustředěná. Měla konflikty s ostatními spolužáky. Jednalo se o projevy její diagnózy ADHD a zároveň to byla i součást její poněkud panovačné povahy a cholerického temperamentu.

Dostávala pevné hranice, ale zároveň i individuální práci, kdy se mohla trochu odreagovat. To vše pomohlo k tomu, že se její neklid koncem školního roku zmenšil a celkově se soustředila lépe.

Rozhovor o dítěti v kolegiu, kdy jsme se Aničkou po dobu několika týdnů s kolegy

intenzívně zabývali, a následná opatření zafungovala v Aniččin prospěch – nepotřebovala tolik mé pozornosti, a i když její chování stále nebylo ideální, vnímala jsem oproti prvnímu pololetí velikou změnu k lepšímu. I to, že Anička mohla využít svojí energii ku prospěchu celku, jí pomohlo k většímu klidu.

Nadále je potřeba pracovat na zlepšování Aniččiných vztahů s ostatními spolužáky. Do budoucna bych ráda využila Aniččinu ochotu pomáhat druhým a kreativitu. Myslím, že pokud někdy využiji její energii nebo nápady ve prospěch celé třídy, podpoří to její sebevědomí, děti jí budou více respektovat a snad jí to přiměje i k lepší spolupráci.

### **Celkové shrnutí pozorování**

U všech čtyř pozorovaných dětí se ukázalo jako nejdůležitější, aby je učitel na základě své empatie bezpodmínečně přijal takové, jaké jsou a rovněž k nim přistupoval individuálně na základě jejich charakteru a temperamentu, aby si k němu i nadále zachovaly svoji důvěru.

Ve vyučovacích metodách bylo zapotřebí používat individualizační strategie, kdy děti dostávaly úkoly „na míru“ podle svých schopností a dovedností. Dále se ukázalo jako užitečné vzhledem k věku dětí i častější zařazování odpočinkových a hravých aktivit a celkově dynamické tempo výuky, při kterém děti dokázaly udržet svou pozornost.

I když bylo nutné občas projevit přísnost, bylo důležité dbát na to, aby děti vnitřně cítily, že jim chce učitel pomoci, jinak by v něj mohly lehce ztratit důvěru. Místo poučování a moralizování, které dětem způsobuje jen stres, se ukázalo jako užitečné vyprávět příběhy, ve kterých uvidí žák problém z jiné strany. Vnitřní motivaci podporovala i snaha nepoužívat tresty, ale zároveň dbaní na to, aby dítě vždy pocítilo spravedlivé a přirozené následky svého chování.

Dalším účinným prostředkem pro udržení kladného přístupu dětí ke škole bylo pozitivní hodnocení, kdy učitel vždy vyzdvihl nejprve to dobré, na chyby nepoukazoval jako na něco špatného, ale naopak je vítal jako impuls pro další rozvoj schopností dítěte. Obojí bylo možné díky používání slovního hodnocení.

Velmi důležitým se ukázalo též budování bezpečného sociálního klima třídního kolektivu – podpora spolupráce dětí, vytváření pravidelného prostoru pro sdílení zážitků a

naslouchání si navzájem a dále pravidelné organizování mimoškolních akcí, na kterých se děti mohly lépe poznat a propojit se ještě více v jeden fungující celek.

## **Závěr**

Cílem této diplomové práce bylo hledání odpovědi na otázku: **Jakým způsobem pracovat se žáky v první třídě tak, aby neztratili vnitřní motivaci, se kterou do školy vstoupili?**

Děti vstupují do školy většinou s velkou motivací k učení. Aby se jejich chuť k učení neztratila, potřebují, aby učitel již ve své přípravě na vyučování zohledňoval jejich konkrétní potřeby, podle kterých je bude motivovat.

Děti jsou v první třídě v raném školním věku, tj. 6 – 7 let a nacházejí se ve fázi konkrétních logických operací. Pro to, aby dobře spolupracovaly, potřebují motivovat adekvátně k jejich věku.

Když nějaké dítě v první třídě nespolupracuje, může učitel nenápadně odvést pozornost a zaujmout je nějakou jinou činností. To ale nepřináší žádnou trvalou změnu a ochota dítěte spolupracovat se může stále snižovat. Kromě této bezprostřední vědomé reakce učitele je proto také velmi důležité přijít během evaluace výuky na to, proč dítě nespolupracovalo a co bylo za tím, že vyžadovalo zvýšenou pozornost. Pokud se vyřeší otázka jádra problému, může jít učitel při práci s dítětem mnohem více do hloubky a pomoci tak zdravému vývoji dítěte.

Doporučuje se, aby učitel volil vhodné individualizační strategie podle schopností a dovedností žáků a používal integrační výukový styl, kdy bude přistupovat důsledně, ale laskavě ke všem svým žákům. Ve výuce lze používat více druhů organizace a metod učení, střídát tempo výuky, aby se děti vydržely koncentrovat. Vhodné je také začít se základy kooperativní výuky, kdy se žáci učí navzájem spolupracovat pro dobro celé skupiny, což rozvíjí to příznivé sociální vztahy. Děti též motivuje slovní hodnocení, které přihlíží zejména k jejich silným stránkám a rozvíjí citlivě jejich stránky slabé. Všechny tyto faktory pak dotváří vhodné edukační prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně. Kromě toho je velice důležité, aby se učitel neustále profesně i osobnostně rozvíjel a stále pátral po dalších podnětných zdrojích, které obohatí jeho i děti.

V praktické části jsem použila metodu akčního učitelského výzkumu ke sledování čtyř vybraných žáků z první třídy, kde působím jako třídní učitelka. Začátek výzkumu ukázal, že každé z vybraných dětí má určitou specifickou obtíž, se kterou bylo potřeba intenzivně individuálně pracovat. V průběhu jednoho školního roku jsem se snažila průběžně stanovovat co nejvýhodnější individualizační strategie výuky tak, aby byla podpořena jejich vnitřní motivace k učení. U všech čtyř pozorovaných dětí se díky tomu podařilo, že jejich motivace k učení, navzdory jejich individuálním zvláštnostem, zůstala nezměněná.

Výsledky výzkumu prokázaly, že pokud učitel přistupuje ke každému žákovi individuálně podle jeho specifických potřeb, je žák motivován, k výuce přistupuje aktivně, lépe spolupracuje a snaží se využít co nejlépe své schopnosti a dovednosti.

Nakonec bych si dovolila krátkou sebereflexi.

**V teoretické části** jsem díky studiu odborné literatury získala spoustu cenných informací a hlubší vhled do problematiky vnitřní motivace. Dozvěděla jsem se spoustu užitečných rad, které mohu jako začínající učitelka využít pro svůj další profesní rozvoj.

**V praktické části** jsem pracovala metodou akčního učitelského výzkumu, která se mi osvědčila natolik, že v ní chci v podobné formě nadále pokračovat a sledovat tak vývoj každého dítěte ve třídě. Poznámky o dětech mohou být nejen ukazatelem rozvoje dětí, ale i vhodným podkladem pro pravidelné slovní hodnocení.

V třífázové metodě vyučování, která používá evaluaci neboli zamyšlení se nad proběhnuvší výukou, plán na další hodinu či celé období, včetně vhodné přípravy motivace a následné realizace chci také stále pokračovat – vnímám jí jako účinný nástroj zkvalitňování své učitelské praxe.

Myslím si, že udržování a rozvíjení vnitřní motivace dětí je základ jakékoli kvalitní výuky. Je to téma, kterému se určitě budu i nadále při své práci intenzivně věnovat.

## **Seznam použité odborné literatury**

CARLGREEN, F., KLINBOR, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 276 s. ISBN 978-80-905222-4-4.

CARTER, CH. R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole*. Praha : Portál, 2014, 120 s. ISBN 978-80-262-0621-7

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : GradaPublishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4

ELLER, H. *Čtyři temperamenty*. Hranice : Fabula, 2011, 182 s. ISBN 978-80-86600-86-4.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

HEYDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte*. Praha : Baltazar, 1993, 127 s. ISBN 80-85791-00-5.

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 263 s.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 256 s.

KASÍKOVÁ, H., VALENTA J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Sdružení pro tvořivou gramatiku, 1994, 56 s., ISBN 80-901660-0-8.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte*. Praha : Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 277 s. ISBN 978-80-905222-2-0.

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Spirála 2007, 286 s. ISBN 80-901873-7-4.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha : Baltazar, 1992, 166 s. ISBN 80-900307-7-7.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Praha : Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7178-205-X.

LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál, 2010, 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.

LUKAVSKÁ, E.: *Individualizace a diferenciac*e, Praha : Nadační fond pro vzdělávání FundforEducation – International School of Prague, s. 1 – 11.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno 2004, 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996, 143 s. ISBN 80-7178-085-5.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž : Spirála, 2003, 44 s. ISBN 80-901873-5-8.

PAVELKOVÁ, Isabella *Motivace žáků k učení*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 248 s., ISBN 80-7290-092-7

POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita v Brně, 1996, 165 s. ISBN 80-210-1097-5.



PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8

RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha : Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 368 s. ISBN 978-80-905222-5-1.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007, 267 s.

UITERWEER, G. P. *Léčebná pedagogika. Vývojové poruchy*. Praha : Léčebně pedagogický seminář, 2012, 64 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4.

ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice : Fabula, 2004, 102 s. ISBN 80-86600-16-5.

## **Seznam příloh**

### **Příloha č. 1: Fotografie 1. třídy**

- 1a – 1. třída – pohled zepředu
- 1b – 1. třída – pohled zezadu
- 1c – 1. třída – pohled na terásku a školní zahradu
- 1d – tabule – epocha matematiky

### **Příloha č. 2: Ukázky práce Kryštofa**

- 2a – sešit matematiky – podzim 2013
- 2b – sešit matematiky – jaro 2014
- 2c – obrázek k pohádce Locika – jaro 2014

### **Příloha č. 3: Ukázky práce Terezky**

- 3a, 3b – 2x akvarel – podzim 2013
- 3c – obrázek k pohádce Sněhurka – podzim 2013

### **Příloha č. 4: Ukázky práce Tobiaše**

- 4a – obrázek k vyprávění Michael a drak – podzim 2013
- 4b – akvarel – podzim 2013
- 4c – obrázek k pohádce Locika – jaro 2014

### **Příloha č. 5: Ukázky práce Aničky**

- 5a – obrázek k pohádce Pták Ohnivák – zima 2014
- 5b – sešit českého jazyka – jaro 2014

### **Příloha č. 6: Ukázka pozorovacího formuláře (Kryštof)**

## Příloha č. 1 – Fotografie 1. třídy

příloha č. 1a



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní





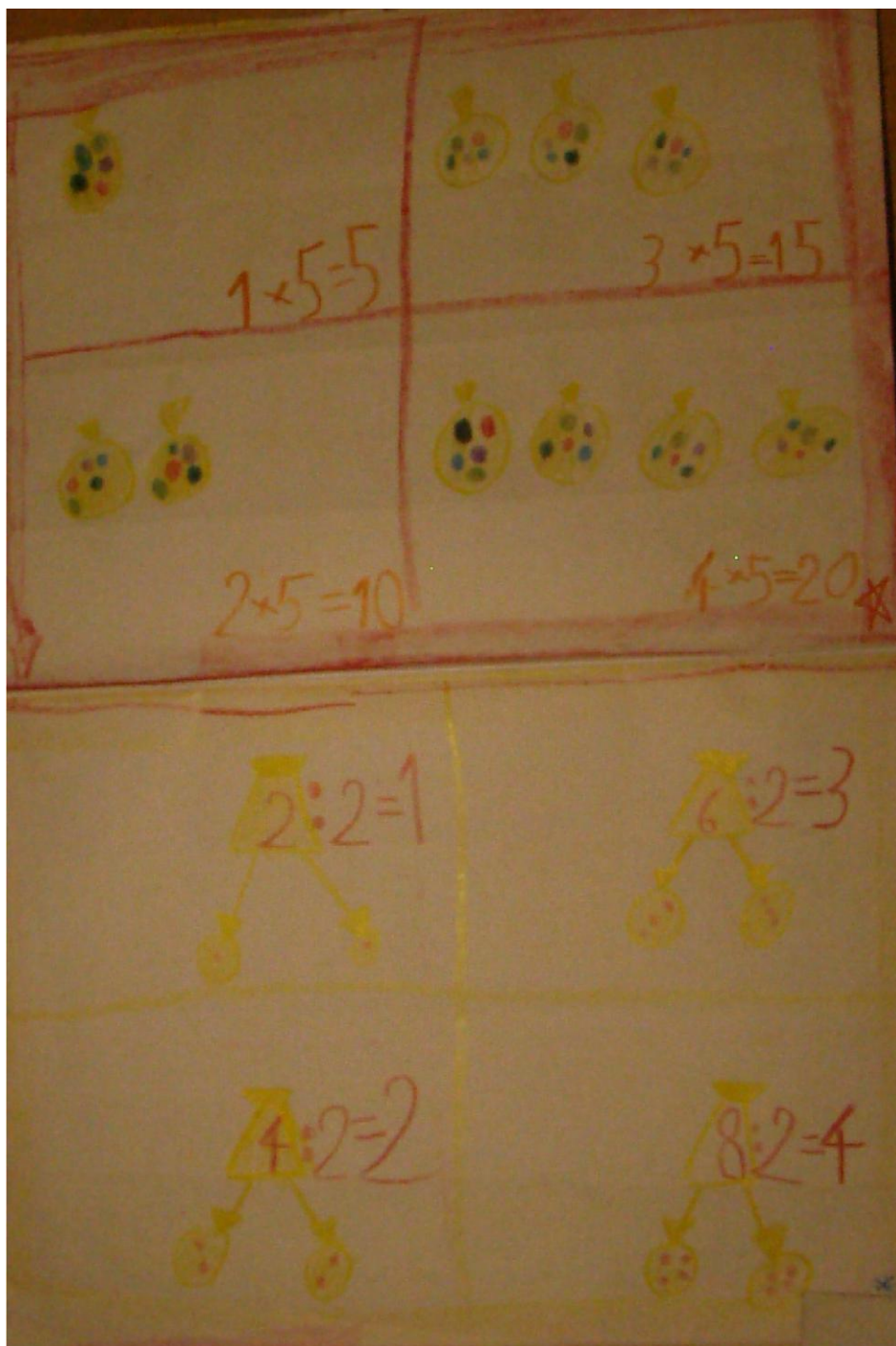
zdroj: vlastní

## Příloha č. 2 – Ukázky práce Kryštofa

příloha č. 2a



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní





zdroj: vlastní

### **Příloha č. 3 – Ukázky práce Terezky**

příloha č. 3a



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní

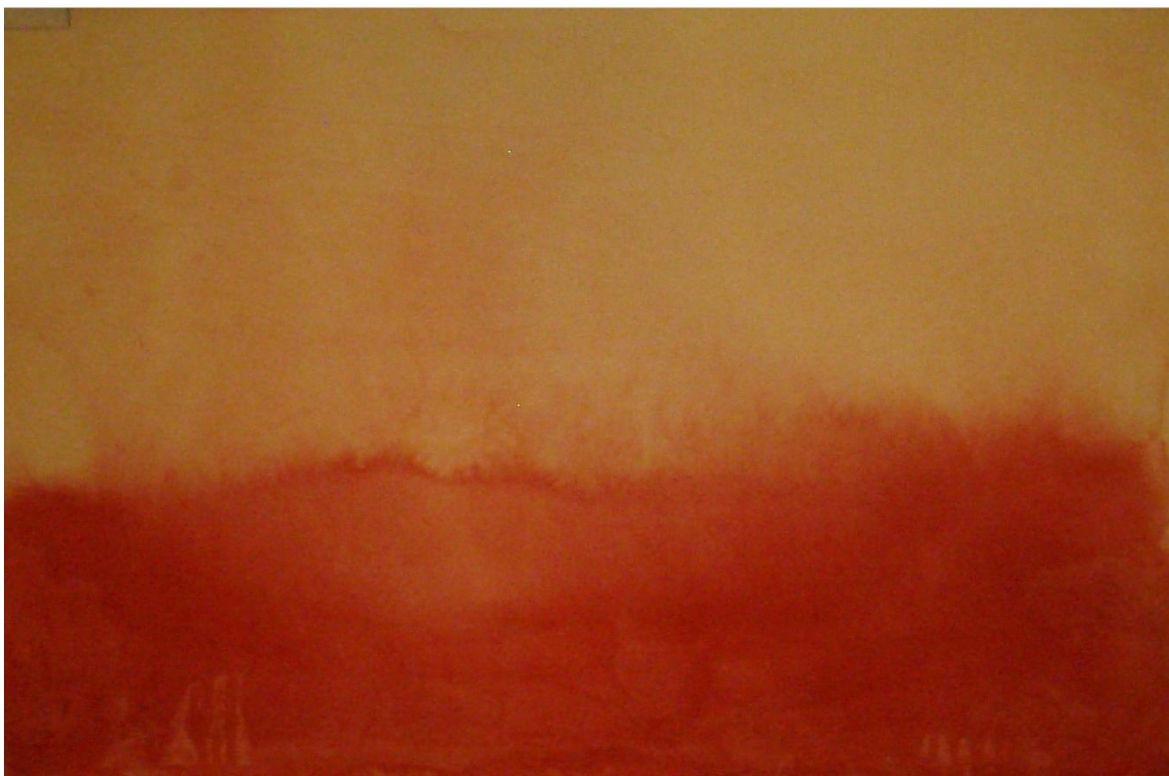


## **Příloha č. 4 – Ukázky práce Tobiáše**

příloha č. 4a



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní



zdroj: vlastní



## **Příloha č. 5 – Ukázky práce Aničky**

příloha č. 5a



zdroj: vlastní





zdroj: vlastní

## Příloha č. 6 – Ukázka pozorovacího formuláře – Kryštof

Pozorovací formulář

Jméno dítěte: Kryštof

Období: říjen 2014

\* Spolupráce dítěte je bořilý, pohotový; velmi motivovaný ke mnohým školním práci

\* Aktivita velmi aktivní; stále se hlásí a chce být vyvolán

\* Kóžeň často vyčítá; ke všem se chce vyjádřit, i když není

\* Přístup dítěte ke školním činnostem vše dělá velmi rychle, nikdy má ani sklon k neúspěchu; má neslučitelné přehledy

\* Projevy dítěte v rámci kolektivu třídy kamarádský; rychle se dohodl správně a chvilku i dříve. Často ho vidím se veselé smát

\* V jakých situacích vyhledává samo od sebe pomoc učitele křesťanů pokřtěn pomoci při zápisu do sešitu a kreslení i při proc. činnostech

\* Jaké otázky klade a kdy ptal se nejvíce, ale rád nahlas vyjadřuje svůj názor

\* Co podpořilo vnitřní motivaci dítěte motivací příběhy před samotnou prací

\* Co brzdilo vnitřní motivaci dítěte pokud jsem křesťanem a přemýšlel na jeho motivaci chování